المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات

إعداد

صالح أحمد أمين عبابنة

المشرف

الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

كانون ثاني 2007

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الاطروحة(المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات)

وأجيزت بتاريخ 13/ 12/ 2006م

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيـــــع
الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل، مشرفا أستاذ في الإدارة التربوية	....
الأستاذ الدكتور محمد عيد حسن ديراني ، عضواً أستاذ في الإدارة التربوية	....
الدكتور حسين محمد المومني، عضواً أستاذ مساعد في الإدارة التربوية والتربية المقارنة	....
الدكتور عاطف عمر بن طريف، عضواً أستاذ مساعد في الإدارة التربوية	....
الأستاذ الدكتور راتب سلامة السعود،عضواً أستاذ في الإدارة التربوية (مناقشا خارجيا)	....

الإهـــــداء . .

إلى جدي أمد الله في عمره . .

إلى والدي ووالدتي . . . سر نجاحي . .

إلى زوجتي . . . رفيقة دربي . .

إلى أولادي، "ياسمين وعامر وغدير ومحمد" . .

إلى أخوتي . . . وأخواتي . .

إلى بلدي الأردن وبلادي العربية . .

أهدي ثمرة جهدي هذا . . . .

صالح عبابنة

شكـــــر وتقديــــــر

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد بن عبد الله، معلم البشرية صلوات الله وسلامه عليه وبعد؛

فقد من الله عليّ بإتمام هذا الجهد المتواضع، ومن باب إرجاع الفضل لأهله، أقدّم شكري لأستاذي الجليل الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل الذي رعى هذا العمل منذ كان بذرة، وكانت ملاحظاته وإرشاداته منارات هداية أنارت لي سبل المعرفة والرشاد في جميع مراحل إعداد هذه الأطروحة. والشكر موصول لأساتذتي الأجلاء : الأستاذ الدكتور محمد عيد ديراني ، والأستاذ الدكتور راتب سلامة السعود ، والدكتور حسين محمد المومني والدكتور عاطف عمر بن طريف، إذ كانت ملاحظاتهم وتوجيهاتهم محط عنايتي واهتمامي كونها الفرصة الأخيرة لتقويم وإثراء هذه الأطروحة،وأقدّم شكري للسيد أحمد حسين البشايرة على جهوده في التحرير اللغوي للأطروحة.

وختاماً أشكر كل من قدم جهداً ساهم في وصول العمل إلى هذه المرحلة من أساتذة وزملاء معلمين وإداريين ومشرفين تربويين ،والله ولي التوفيق.

الباحث

صالح عبابنة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

قائمة الاختصارات أو الرموز

L O	Learning Organization
O L	Organizational Learning
ERfKE	Educational Reform for Knowledge Economy

المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات

إعداد
صالح أحمد أمين عبابنة

المشرف
الأستاذ الدكتور: هاني عبد الرحمن الطويل

ملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع ممارسة المدرسة الحكومية الأردنية لخصائص المدرسة كمنظمة متعلمة حسب إطار سينجي، وبالتحديد فإن هذه الدراسة سعت للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية للضوابط الخمسة التي وضعها سينجي للمنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي) حسب وجهة نظرهم؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المركز الوظيفي(معلم/إداري)؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير مستوى المدرسة ؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α≤ 0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الخبرة ؟
7. ما الأنموذج المقترح لتحويل المدرسة الأردنية الى منظمة متعلمة؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المدارس الحكومية الأردنية في نهاية العام الدراسي(2006/2005)، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (875) من العاملين في المدارس الحكومية، ضمت (701) معلما، و(174) إداريا. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير "استبانة المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة"، تكونت بشكلها النهائي من (59) فقرة، تم التأكد من صدقها وثباتها. وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- يمارس العاملون في المدارس الأردنية الضوابط الخمسة للمدرسة كمنظمة متعلمة بدرجة متوسطة، وذلك لجميع الضوابط وللأداة ككل.
- تترتب الضوابط الخمسة تنازليا حسب ممارستها في المدرسة الأردنية على النحو الآتي: التمكن الشخصي، التفكير النظمي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق.
- حصلت (7) فقرات على درجة ممارسة كبيرة، و(35) فقرة على درجة ممارسة متوسطة، و(17) فقرة على درجة ممارسة قليلة.
- وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (α ≤0.05) لدرجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية لضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة، لمتغيرات المركز الوظيفي لصالح الإداريين، ومستوى المدرسة لصالح المدارس الأساسية، والنوع الاجتماعي لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (α ≤0.05) لدرجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية لضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة تبعاً لمتغيري المؤهل والخبرة.

وقدم الباحث أنموذجا مقترحا لتحويل المدارس الأردنية إلى منظمات متعلمة، وأوصى وزارة التربية والتعليم أن تتبنى خطة متكاملة لتحويل مدارسها إلى منظمات متعلمة، وإجراء المزيد من الدراسات حول المدارس المتعلمة، وعلاقتها ببعض المتغيرات المدرسية.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها

المقدمة

تسعى المنظمات إلى إحداث التغييرات اللازمة للتكيف مع التطورات العميقة التي تحـدثها تحديات العولمة، والثورات المتلاحقة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث أصبح لزاماً على كل منظمة ترغب في البقاء، أو تريد زيادة في مقدرتها التنافسية؛ العمل سـريعاً علـى تغييـر ممارساتها واعتقاداتها، وإعادة التفكير بكل أنشطتها؛ أدت هذه التحديات إلـى تبنـي المنظمـات مفاهيم إدارية جديدة للتكيف مع هذه المتغيرات، ولتردم الفجوة بين ما هي عليه ومـا يجـب أن تكون، وأهم هذه المفاهيم التعلم المنظمـي (Organizational Learning) (OL) والمنظمـة المتعلمة (Learning Organization) (LO).

ويجمع العديد من المفكرين المعاصرين Arygris and Schon (1978)، و(Senge (1990, 2000، وFullan (1995)، وليثوود ولويس Leithwood and Louis (1998)، ودرة (2004)، وعلي وحجازي (2005)، وبانغ Pang (2003,2005)، وتوماسيللو(2006) على إن بقاء المنظمات ونجاحها في الظروف المعاصرة يعتمد على مقدرتها على التحول إلى منظمات متعلمة وممارسة التعلم المنظمي باستمرار، وأن يتصف سياقها الثقافي بالدينامية والمرونة والقدرة على التكيف السريع مع المتغيرات؛ مما يهيئ لها فرصاً أفضل للبقاء والتقدم والمنافسة، وتعد مقدرة أي منظمة على التعلم بصورة أفضل من منافسيها شرطاً أساسياً لزيادة مقدرتها على الاستجابة بصورة فعالة ومبتكرة للتغيرات البيئية، وتحقيق أهدافها بأعلى فعالية ممكنة.

ومنذ عام (1990) أصبحت مفاهيم المنظمة المتعلمة والتعلم المنظمي تتزايد باستمرار فـي ميادين الأعمال والصناعة، ثم بدأ ت تمتد إلى المنظمات التربوية، إلى أن أصبح ينتظر منهـا أن تكون طوق النجاة المأمول لإصلاح التعليم والوصول إلى المجتمـع المـتعلم، ويعتقـد ايمـانتز Imants (2003) بمقدرة التعلم المنظمي على إحداث التطوير المهني والتعلم المـستمر لـدى المعلمين والمجتمع المدرسي كله ، مما يؤدي إلى تحسين مستمر في تعلم الطلبة. ويرى دوفـور

Dufour (1997) أن المدارس لا تستطيع تخريج طلبة دائمي التعلم ومتعاونين، دون أن يكـــون معلموهم يمتلكون هذه الخصائص، ويطالب براندت (2003) Brandt بأن تكون كل مدرسة في عالم اليوم منظمة متعلمة.

إن النقلة من التعليم إلى التعلم ثورة بكل المقاييس وعلى جميع الجبهات، وهـــي ثـــورة مختلفة ليست كباقي الثورات، فلا يقصد بها إصلاحا تربويا، أو تطويراً تكنولوجيا، بـــل فلـــسفة اجتماعية شاملة تشعل الثورة في منظومة التربية من أسفل، ثورة لا تهبط عليها من أعلـــى مـــن خلال إطلاق الشعارات، وفرض التصورات، بل تنطلق من الفرد المتعلم الذي أصبح من واجبـــه أن يواصل تعلمه، ومن واجب الحكومات والمنظمات أن توفر بيئة اجتماعيـــة زاخـــرة بفـــرص التعلم، ولا سبيل إلى ذلك إلا بأن تصبح هذه الحكومات والمنظمـــات هـــي الأخـــرى منظمـــات متعلمة، وعدم مواصلة المعلم تعلمه هي الجريمة الكبرى (علي وحجازي، 2005).

قدم العديد من المفكرين تعريفا ووصفاً للمنظمة المتعلمة فقد ركز سينجي (1990) Senge في تعريفه للمنظمة المتعلمة على الدور الإنساني؛ فعدها المنظمة التـــي يعمـــل الأفـــراد فيهـــا باستمرار على زيادة مقدراتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، باتخاذ أنماط مـــن التفكيـــر والطموح الجماعي، ينطلق من أن يتعلم الجميع باستمرار كيف يتعلمـــون معـــا. أمـــا غـــارفن (1993) Garvin فأدخل البعد المكاني اللازم لوجود مجموعة من الأفراد لتحقيق هـــدف مـــا، عندما عد المنظمة المتعلمة المكان الذي يؤدي إلى إيجاد المعرفة أو الحصول عليها، وتبادلها مع جميع العاملين فيها، وتحويل ممارساتها بما يتوافق مع المعرفة الجديـــدة. وعـــرف درة (2004) المنظمة أو المؤسسة الساعية للتعلم المستمر على أنها تلك المؤسسة التي استطاعت أن تنسج في كيانها مقدرة مستمرة على التعلم والتكيف والتغير: فقيمها وسياستها وأنظمتها وهياكلهـــا تـــشجع وتسرع التعلم لجميع العاملين فيها.

وتتعلم المنظمة عندما:

- يتعلم الفرد فيها وتدور عجلة تعلمه بسرعة، وبلا مشكلات، و
- يتم تشكيل النماذج العقلية لكل فرد ويتم تطويرها باستمرار، و
- يتم تبادل المعلومات والمهارات باستمرار وبكفاءة عالية، و
- تتماسك مجتمعات التطبيق بقوة (سويدان، 2002).

والمدرسة كمؤسسة اجتماعية، وقائدة لعملية التغيير في المجتمع؛ عليها التحرك لتـــصبح منظمة متعلمة. ومن هذا المنظور، فقد عـــد برايـــك وزمـــلاؤه (1999) Bryk *et al.* الـــتعلم

المنظمي توجهاً عاماً للهيئة المدرسية نحو التجريب والإبتكار، ويكمن نجاحه في مقدرة المدرسة على أداء المهمات بشكل جماعي، وفهم وتطبيق الأفكار الجديدة حول التعلم والتعليم.

إن أولى التصورات المقترحة لمدرسة المستقبل، والتي من المأمول أن تطبق قريباً على الساحة التربوية والتعليمية هو المدرسة المتعلمة (Learning School) التي يتمحور عملها حول مبدأ التربية المستديمة، أي أن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة، وأن الجميع قابل للتعلم. فالطالب والمعلم والمدير وولي الأمر جميعهم بحاجة إلى التعلم والتدريب والتنمية المهنية، للوصول إلى مجتمع مدرسي دائم التعلم (العدلوني ،2000)،وفي السياق ذاته شددت هارس وزميلها تاسل (Harris and Tassel (2003 على أن المدرسة المطورة مهنياً هي المدرسة المتعلمة، وعدت أهم مبادئ تصميم مدارس الغد هي التي تحقق المجتمع المتعلم، وأوردا أن المنظمة الوطنية لاعتماد تربية المعلمين (National Council for Accreditation of (NCATE) Teacher Education) عدت تحقيق المجتمع المتعلم المعيار الأول من معايير التطوير المهني في المدارس، وأكد ديفيز واليسون (Davies and Ellison (2001 على إن أهم الاتجاهات لإعادة هندسة المدارس هو العمل على تكوين المجتمع المدرسي الدائم التعلم .

إن ذروة مستويات الارتقاء المجتمعي تحقيق مجتمع التعلم، حيث يزخر المجتمع بكثير من الكائنات القادرة على التعلم ذاتيا، وذلك بعد أن أصبح الذكاء غير مقصور على الكائن البشري دون سواه، بل أصبحت خاصية موزعة على الآلات والأدوات والنظم والمؤسسات، ومجتمع التعلم المنشود له ذكاؤه الجمعي، وذاكرته الجمعية، وشبكة أعصابه الجمعية، وله كذلك وعيه الجمعي المتمثل في حصاد معارفه ومدركاته وخبراته، بل له وعيه الجمعي الذي يعمل تحت طبقات متراكمة من القيم والمعتقدات والإيديولوجيات والأعراف(علي وحجازي،2005: 22).

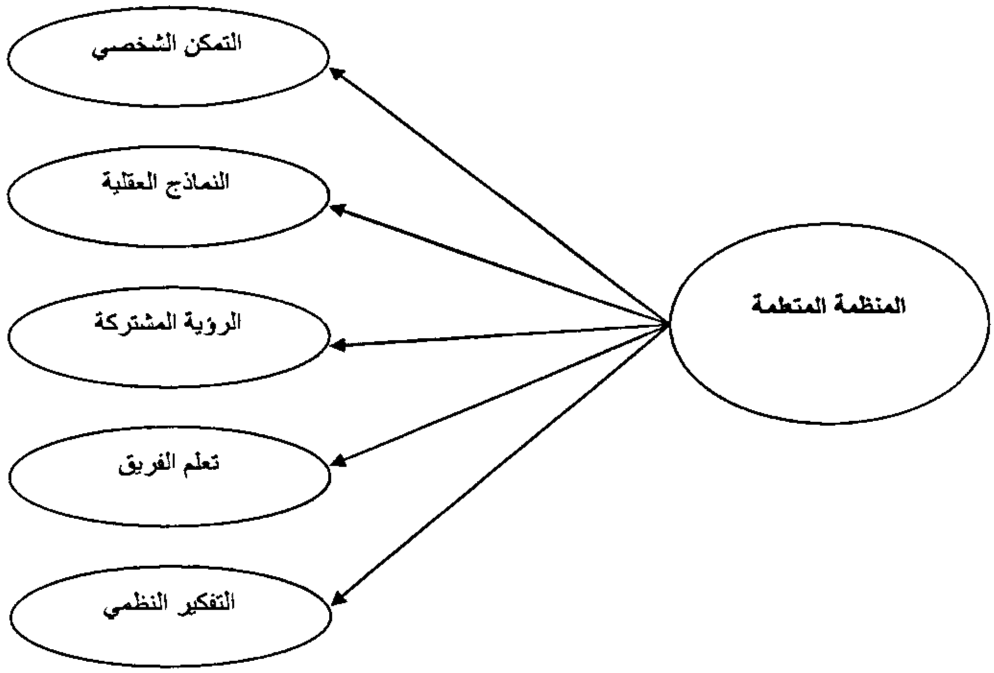
أن تطوير المجتمعات المهنية المتعلمة هو أهم الطرق الواعدة لبناء مقدرات المعلمين وإيجاد ثقافة التغيير اللازمة للمدارس لتنهمك في التطوير المستمر، وينتج عن التعلم المدرسي: تغيير مفاهيمي و زيادة النشاط الذاتي والتأمل الناقد والابتكار وتجريب الاستراتيجيات الجديدة في التدريس (Hass,2005) . وينتج عن التعلم المنظمي تحسن مستمر في مجالات عدة كالعمليات التي تجري، والمنتجات التي تنتج، والخدمات التي تقدم، وفي هياكل أعمال الأفراد ووظائفهم، وفرق العمل، والممارسات الإدارية، مما يؤدي بالتالي إلى نجاح المؤسسة، والتميز في أدائها (درة، 2004).

وتمتاز المجتمعات المدرسية المتعلمة بالخصائص التالية:

- التشاركية في الأعراف والقيم، و
- التركيز الجماعي على تعلم الطلبة، و
- الحوار التأملي، و
- عدم شخصنة الممارسة التربوية (Scribner *et al.*,1999) .

لقد أحدثت أفكار عالم الإدارة العامة بيتر سـينجي (Peter Senge) ثـورة فـي مفهـوم المنظمة المتعلمة وخصوصاً كتابه: الضابط الخامس:"الفن والممارسة فـي المنظمـة المتعلمـة" (THE FIFTH DICIPLINE: The Art and Practice of The Learning Organization) الذي صدر عام (1990)، الذي عدته مجلة الأعمال لجامعـة هارفـارد عـام (1997)من أهم الكتب التطويرية في الإدارة خلال الخمس والسبعين سنة الأخيرة ، أما مجلـة إستراتيجية الأعمال، فقد عدت سينجي أحد أهم أربعة وعشرين شخصاً الأكثر تأثيراً فـي الإدارة خلال المائة سنة الأخيرة (Sparks, 2001)، وهو مؤلف مشارك في الكتاب الميداني الـضابط الخامس:" استراتيجيات وأدوات بناء المنظمة المتعلمة" الـذي صـدر عـام (1994) ، الـذي خصص لتطبيق أبعاد سينجي الخمسة في المنظمات الإدارية، وهو مؤلف كتـاب (The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations (1999))، ثم قدم سينجي ومجموعة من زملائه عام (2000) كتابه "المدارس المتعلمة":(SCHOOLS THAT LEARN) الذي قدمه للتربويين والآبـاء ولكـل المهتمـين بالتعليم، وهو كتاب ميداني تم فيه استعراض قصص متعددة للمدارس التـي طبقـت الـضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة. لقد أوضح سينجي في الفكر الذي قدمه، الضوابط الخمسة الأساسـية والتي يجب أن تتوفر في أية منظمـة لاعتبارهـا منظمـة متعلمـة، وهـذه الـضوابط هـي (Senge, 1990, 2000):

التمكن الشخصي (Personal Mastery)، والنماذج العقليـة (Mental Models) ، والرؤية المشتركة (Shared Vision)، وتعلم الفريق (Team Learning)، والتفكيـر النظمـي (Systems Thinking)، الذي أسماه الضابط الخامس، كما يوضح ذلك (الشكل 1).



شكل 1: ضوابط سينجي الخمسة للمنظمة المتعلمة

وأوضح سينجي وزملاؤه Senge *et al.* (2000) أن اتحاد هذه الضوابط الخمسة يشكل برنامج الممارسة الطويل الأمد للأفراد والجماعات والمدرسة ككل، إذا كان هدفهم تحسين مقدراتهم التعلمية، وأشار إلى أن التعلم المنظمي المثالي يتحقق عندما يستغرق جميع العاملين في المدرسة باستمرار في زيادة مقدراتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، ويمكن إحداث التعلم المدرسي من خلال الأنشطة في ثلاثة مستويات: وهي غرفة الصف والمدرسة والمجتمع المحلي للمدرسة. هذا المنحى سمح للتربويين وصناع السياسات لرؤية المدارس كمجتمع متعلم، وليس كالنظرة التقليدية، تلاميذ يتعلمون المنهاج المدرسي، ولكن تحتاج المنظمة أو المجتمع أن تتعلم لتصبح أكثر ذكاءً في كيفية عملها، ومواجهة التحديات التي تواجهها، ويحركها التعلم نحو التطوير المستمر.

إن المؤسسات الأكاديمية والتربوية العربية تواجه تحديات داخلية وخارجية هائلة، تحديات تتمثل في الضغوط التي يمارسها المتعاملون الرئيسيون معها، وأهمهم الطلبة، وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني المختلفة، وكذلك ضغوط القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية الهائلة، مما يفرض على تلك المؤسسات أن تصبح منظمات متعلمة؛ تتبنى فلسفة التعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة (درة، 2004).

وفي الأردن كان انعقاد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في أيلول من عام 1987محاولة مبكرة للاستجابة لتحديات تلك الفترة، حيث تم وضع خطة إصلاح طموحة تكونت من مرحلتين مدة كل منهما خمس سنوات، وهما:

1. **المرحلة الأولى (1987-1993):** حيث تم التركيز على البعد الشمولي لمجالات التطوير التربوي المختلفة، إذ تم وضع السياسة التعليمية في الأردن للفترة المقبلة، وشملت:البنية التعليمية، والمناهج التربوية، والتقييم التربوي والامتحانات، والمعلم، والأبنية المدرسية، والتخطيط والإدارة التربوية، وتمويل التعليم.
2. **المرحلة الثانية (1993- 1998):** حيث تم التركيز على أبعاد أكثر تخصصية وتجديدية، ومنها جعل المدرسة وحدة أساسية للتطوير التربوي والاجتماعي، ولتطبيق هذا الشعار فقد تم اعتماد مجموعة من الصيغ والإجراءات مثل:مدرسة المجتمع، وتجذير الممارسة الديمقراطية، وإنشاء المجالس المدرسية، والتخصصية المهنية، والانتماء الوطني والمهني، والنمو الذاتي للمدرسة، والأنشطة التربوية، والبيئة المدرسية، وشبكات المدارس (مركز التدريب التربوي، 1994).

وما إن انتهت خطة التطوير التربوي السابقة، حتى كانت رياح ثورات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والعولمة، تفرض واقعاً جديداً، وتحدياً للأمم والشعوب، ومنها الأردن، حيث ساد اقتناع رسمي وشعبي بضرورة إعادة تشكيل النموذج التربوي، واعتبار ذلك أولوية عليا. فقد شرعت وزارة التربية والتعليم ببناء رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن، ولتحقيق هذا الغرض تمت إقامة "منتدى التعليم في أردن المستقبل" في شهر أيلول من عام (2002)، وتوصل المشاركون إلى أن أفضل طرق تفعيل التغيير التربوي في الأردن للتعامل مع هذه التحديات هو السير نحو اقتصاد المعرفة، وكان من ملامح التغيير التربوي المنشود الارتقاء بوزارة التربية والتعليم لتصبح منظمة تعلم (وزارة التربية والتعليم، 2002). وقد شرعت الوزارة بتطبيق مشروع متكامل للتحول التربوي، هو: مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي(Educational Reform for Knowledge Economy) (ERfKE)، وحظي بدعم واضح من قبل القطاعات الرسمية والأهلية داخليا، ومن الجهات المانحة خارجيا، والذي سيطبق على مرحلتين مدة كل منهما خمس سنوات، وتبلغ التكلفة الإجمالية للمرحلة الأولى (380) مليون دولار. وقد بدأت مرحلته الأولى منذ منتصف عام (2003)، وتتكون هذه المرحلة من أربعة مكونات رئيسية متداخلة ومستقلة، وهي:

1. إعادة توجيه الأهداف التخطيطية التربوية والإستراتيجية من خلال التطوير في مجال القيادة العليا والإدارة.
2. تغيير البرامج والممارسات التربوية لتحقق مخرجات تعليمية ترتبط بالاقتصاد المعرفي.
3. تحسين نوعية التجهيزات والمباني والمرافق المدرسية وتوفيرها لتهيئة ظروف التعلم المناسبة.
4. إيجاد الاستعداد للتعلم من خلال توفير التعليم المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة (عماد الدين، 2004).

ومن الملاحظ إن المكون الثاني يتصدى للقضية المحورية في عملية التطوير التربوي(الممارسات المدرسية)، لأنه يتعامل مع طبيعة التعلم والتعليم، حيث يركز على: تطوير المناهج وقياس التعلم، والتنمية المهنية والتدريب، وتوفير المصادر لدعم التعلم الفاعل، ولكنه لم يشر إلى الإستراتيجيات والخطط اللازمة لتحويل المدرسة الأردنية إلى منظمة متعلمة كما ورد في الرؤية المستقبلية للنظام التربوي الأردني.

والسؤال الآن: هل استطاعت مشاريع التطوير والإصلاح السابقة والحالية إحداث تغييرات حقيقية ومستمرة في ممارسات المدرسة الأردنية، لتجعلها قادرة على التعامل مع المتطلبات والتغيرات المجتمعية والعالمية الحاضرة والمستقبلية؟ بمعنى آخر هل حققت هذه الإصلاحات انتقال المدرسة من مدرسة تقليدية إلى مدرسة متعلمة؟

يكاد يجمع الآباء والمربون على أن مخرجات النظام التعليمي الأردني ما زالت دون الطموح، ولم يلحظ المجتمع حدوث التطوير والتحسين المأمولين لممارسات ومخرجات هذا النظام، وعرض عمر الشيخ كما ورد في مساد وآخرين (1999) بعض سمات المدرسة الأردنية الحالية، وهي:

- محدودية التفاعل بين مدير المدرسة والمعلمين، فهو رسمي الطابع، وأحادي الاتجاه، وهذا التفاعل يتسم غالباً بالتوتر والسلبية، مما يؤدي إلى هبوط الروح المعنوية وفتور العمل.
- محدودية التفاعل بين المعلمين أنفسهم فيما يتعلق بالتطوير المهني وتعلم التلاميذ، ولا يتم على نحو منظم وهادف، وذلك بسبب غياب البنى المنظمية في المدرسة التي من شأنها تعزيز الروابط المهنية بين المعلمين وترسيخ العمل التعاوني بينهم.

- العلاقات غير المريحة بين المدير والمعلمين من جهة، والطلبة من جهة أخرى، حيث يحس الطلبة بأنهم مقيدون في القول والحركة، وأن الإدارة والمعلمين لا يتفهمون حاجاتهم ومشاعرهم، في حين يرى المدير والمعلمون أن الكثير من تصرفات الطلاب غير مقبولة، وانه يجب تصحيحها بالعقاب والثواب، مما نتج عنه تزايد حالات العنف المدرسي.
- العلاقات بين الطلبة غير مريحة، علاقاتهم تنافسية غير تعاونية، تتسم بالعنف والعدوانية أحياناً، فهم لا يشكلون مجتمعاً متماسكاً، وذلك بسبب اهتمام المدرسة الزائد بالتحصيل المعرفي للطلبة على حساب تنميتهم عاطفياً واجتماعيا.

ويخلص الشيخ إلى القول بان المدرسة الأردنيةِ الحالية في حالة غير مرضية، ولا تقدر على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. ويعترف احد التربويين بضعف انتقال الإصلاح التربوي إلى المدرسة الأردنية، وقصورها(أي المدرسة) الواضح في تحقيق الأهداف المنشودة، وخاصة إذا ما تم تجاوز الكم إلى الكيف (عياصرة، 2005)، وأصبحت المدرسة بمفهومها التقليدي المنحصر في التعليم غير قادرة على الوفاء بما تتطلبه الحياة في عصر متطور، ومن الملاحظ إن الإدارات المدرسية مشغولة بتسيير الأداء وليس تطويره.

إن الجدل الدائر حالياً في الساحة التربوية المحلية بين من يرون جدوى مشاريع التطوير التربوي، ومقدرتها على إحداث التغييرات اللازمة في المدارس لتمكينها من التعامل مع مستجدات العصر ممثلة بوزارة التربية والتعليم، والمنتقدين لهذه البرامج والمشاريع الذين يرون إن التغيير في المدارس ما زال محدوداً، ولا يتناسب مع الجهود الكبيرة المبذولة، ولا يتناسب وتكلفتها العالية التي يتحملها المجتمع، هذا الجدل يستوجب البحث عن طريقة مناسبة لزيادة كفاءة وفاعلية مشاريع التطوير التربوي الحالية والمستقبلية، وتحقيق التميز والإتقان والجودة والابتكار في النظام التربوي الأردني، ومن إطلاع الباحث على الأدب التربوي الحديث في مجال التطوير المهني للمنظمات وخاصة المدارس، وجد إن الاتجاه العالمي الآن يركز على تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، وبذلك تصبح لديها المقدرة على التجاوب السريع للمستجدات من مختلف الأنواع والاتجاهات، مما يستوجب تعرف واقع الممارسات التي تتم في المدارس الأردنية في ضوء الأدب التربوي للمدارس المتعلمة، ومدى اقترابه أو بعده عن تحقيق الخصائص العالمية للمدرسة المتعلمة، وخاصة الضوابط الخمسة التي وضعها سينجي للمنظمة المتعلمة وهي: التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، وتعلم الفريق، والرؤية المشتركة، والتفكير النظمي.

مشكلة الدراسة

وبذلك فان مشكلة هذه الدراسة تتلخص في تعرف درجة واقع ممارسة المدرسة الأردنية الحكومية لخصائص المدرسة كمنظمة متعلمة حسب إطار سينجي، وكيفية تحويلها إلى منظمة دائمة التعلم، في عصر دائم التغير.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة تعرف واقع درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية الحكومية(المعلمين والإداريين) لضوابط المدرسة المتعلمة، وتطوير أنموذج لتحويل هذه المدارس إلى منظمات متعلمة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية للضوابط الخمسة التي وضعها سينجي للمنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي) حسب وجهة نظرهم ؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المركز الوظيفي(معلم/إداري)؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير مستوى المدرسة ؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الخبرة ؟

7. ما الأنموذج المقترح لتحويل المدرسة الأردنية إلى منظمة متعلمة؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من سعيها لتحديد درجة واقع ممارسة المدرسة الأردنية لخصائص المدرسة كمنظمة متعلمة، مما سيوفر للعاملين فيها وأصحاب القرار بيانات ومعلومات دقيقة تمكنهم من إجراء التغييرات اللازمة لتصبح المدارس بحق منظمات متعلمة، قادرة على تحقيق التطوير المنشود، والتكيف السريع مع المستجدات المحلية والعالمية، ويؤمل أن تساعد نتائج الدراسة في:

- توفير فرصة تعرف واقع الممارسات الحقيقية في المدارس، مما سيتيح لوزارة التربية والتعليم تقييم برامجها ومشاريعها التطويرية.
- لفت انتباه العاملين في الميدان التربوي إلى أهمية إحداث التغييرات اللازمة لتحويل المدارس إلى منظمات متعلمة.
- تقديم أنموذجاً لتحويل المدارس الأردنية إلى منظمات متعلمة.
- مساعدة المعلمين والإداريين في المدارس الأردنية في تكامل أعمالهم لتحقيق تعلم أفضل لطلابهم.
- مساعدة المعلمين والإداريين في المدارس الأردنية في تعرف السلبيات في واقع ممارساتهم التربوية والعمل على تلافيها.
- تقديم بيانات أولية لمشاريع التطوير التربوي المستقبلية بحيث تتوافق مع التطورات العالمية في هذا المجال.
- تقديم بيانات حقيقية للقائمين على برامج التدريب التربوي، بحيث يتم التركيز على الممارسات التي تؤدي إلى إيجاد وإدامة التعلم المنظمي في مدارسنا.

- مساعدة المدارس في تقييم البنى الداخلية لها مثل أنظمة التواصل والتفاعل وحل المشكلات والثقافة المنظمية.

تعريف المصطلحات

التعلم المنظمي

هو مجموعة العمليات والإجراءات والوسائل التي تتخذها المنظمة على مستوى كل من العاملين والبناء المنظمي، لزيادة مقدرتها على التغيير المستمر والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، لتحقيق أقصى درجة ممكنة من الأهداف المرغوب فيها.

المنظمة المتعلمة

هي تلك المنظمة التي يتم فيها ممارسة التعلم الفردي والمنظمي بشكل تلقائي مستمر، لتحقيق التكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، والاندماج مع البيئة، والانطلاق نحو التميز والابتكار، وتحقيق الأهداف بأقصى درجات الكفاءة والفاعلية.

المدرسة المتعلمة

هي المدرسة التي يتم فيها ممارسة التعلم الفردي والمنظمي للمعلمين والإداريين بشكل مستمر لتحقيق الاندماج مع البيئة، والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية وفق رؤية واضحة، ومن العمل الجماعي، والانطلاق نحو التميز والابتكار، وتحقيق تعلم الطلبة بأقصى درجات الكفاءة والفاعلية.

التمكن الشخصي

هو مقدرات المعلمين والإداريين العلمية والمهنية اللازمة لنقل المعرفة والقيم والاتجاهات المرغوب فيها إلى الطلبة، وتجريب كل الإستراتيجيات الممكنة لتسهيل تعلم تلاميذهم، وذلك بتوفير برامج تطوير مهني مناسبة لكل منهم قبل الخدمة وأثنائها، وتشجيع ودعم التعلم الفردي المستمر لكل منهم.

النماذج العقلية

وهي مجموعة الافتراضات والتعميمات والصور التي يحملها أفراد المدرسة من معلمين وإداريين نحو أنفسهم وطلبتهم ومهنتهم، وتؤثر إيجاباً أو سلباً على ممارساتهم المدرسية.

الرؤية المشتركة

وهي الصورة الجماعية لما ستكون عليه المدرسة في المستقبل، وتبدأ بما يقتنع بـه العاملون انه حقيقة، ثم يتم دمج الرؤى الفردية في اتجاه واحد يعبر عن الرؤية المشتركة للمدرسة، مما يلهم ويوحد العاملين للعمل الجماعي.

تعلم الفريق

وهو عملية تنظيم وتطوير مقدرات مجموعة العاملين في المدرسة لتحقيق أعلى مستوى ممكن من تعلم الطلبة، وتتضمن سعيهم للتعلم فيما بينهم واقتناص المعرفة من البيئة الخارجية وتوزيعها على الجميع، وهي وحدة التعلم الأساسية في المنظمات المعاصرة.

التفكير النظمي

وهو مقدرة العاملين في المدرسة على فهم العلاقات الشبكية المعقدة من خلال مجموعة العوامل المدرسية وتفاعلاتها الدينامية، فلا يوجد شيء في المدرسة يعمل وحده، مما يؤدي إلى إحداث عملية تغيير شاملة ومترابطة للنظام التربوي كله تساعد في اتخاذ القرارات التربوية الرشيدة.

حدود الدراسة

هناك مجموعة من الحدود يجب الانتباه إليها عند تعميم نتائج هذه الدراسة، وهي:

- اقتصرت الدراسة على الهيئتين التدريسية والإدارية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية في نهاية العام الدراسي 2006/2005م.
- اقتصرت الدراسة على مسح الممارسات التي تتم في المدارس من خلال استجابة عينة الدراسة على فقرات "استبانة المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة"التي طورها الباحث.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

بما أن الدراسة هدفت تعرف واقع الممارسات التربوية في المدارس الأردنية الحكومية التي تشير إلى مدى تطبيقها لخصائص المدرسة كمنظمة دائمة التعلم، كما وردت في الضوابط الخمسة لبيتر سينجي، وخاصة في كتابه"المدارس المتعلمة"، فقد تمت مراجعة شاملة للأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال المنظمات المتعلمة ، وخاصة المدارس في جميع مصادر المعرفة المتوفرة، وتم تقسيم هذا الفصل إلى قسمين : الأدب النظري، والدراسات السابقة.

أولاً: الأدب النظري

مع دخول المنظمات القرن الحادي والعشرين، وما حدث فيه من تغييرات متسارعة، نتيجة لثورات الاتصالات والمعلومات حتى أصبح التغيير هو الشيء الثابت ، مما فرض على المنظمات واقعاً جديداً، فلا بد لها من تبني مفاهيم إدارية جديدة للتكيف مع هذه المتغيرات ولتردم الفجوة بين ما هي عليه وما يجب أن تكون، ومن أهم هذه المفاهيم: التعلم المنظمي، والمنظمة المتعلمة.

التعلم ونظرياته

إن التعلم هو العملية التي كرم الله تعالى بها الإنسان، فجعله قادرا على الاستفادة من الخبرات التي يمر بها، حيث ورد الجذر "علم" 484 مرة في القرآن الكريم،وتضمن معنى التعلم الإنساني في العديد من الآيات القرآنية، ومنها قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاء هَؤُلاء إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ ﴾ ﴿ 31 ﴾ ﴿قَالُواْ سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾ ﴿32﴾من سورة البقرة، وقوله:﴿فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَزَوْجِهِ ﴾

﴿102﴾ من سورة البقرة، وقوله تعالى: ﴿تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ اللَّهُ﴾ ﴿4﴾من سورة المائدة، وقوله:﴿نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّن نَّشَاء وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴾﴿76﴾ من سورة يوسف، وقوله في سورة الكهف: ﴿ فَوَجَدَا عَبْداً مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْماً {65}قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْداً ﴾﴿66﴾،وقوله:{وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْماً }{114} من سورة طه، وقوله:﴿وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَى أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِن بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئاً ﴾﴿5﴾ من سورة الحج ، وقوله: ﴿الرَّحْمَنُ﴿1﴾ عَلَّمَ الْقُرْآنَ﴿2﴾ خَلَقَ الْإِنسَانَ﴿3﴾ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴿4﴾ من سورة الرحمن، وقوله:﴿عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ ﴿5﴾ من سورة العلق، وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال :{من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة } رواه مسلم (النووي: 1378)، وعن أنس رضي الله عنه قال قال رسول الله ﷺ:{من خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع} رواه الترمذي(النووي: 1382)، وورد في الأثر الحث على التعلم مدى الحياة بالقول: "اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد"، والتعلم الإنساني قد يكون تعلماً مقصوداً أو غير مقصود، وسميت عملية تعريض الفرد إلى خبرة أو مجموعة خبرات مقصودة بعملية التعليم، وما يحدث عنده من تغيرات نتيجة هذه الخبرات بالتعلم، والتعلم يتأثر ايجاباً أو سلباً بعدة عوامل وهي: الاستعداد والدافعية والخبرة والنضج، ومن شروطه أنه:

1. يظهر عند المتعلم على شكل سلوك قابل للملاحظة، و
2. ثابت نسبياً وليس مؤقتاً ومرهون بظروف معينة ويستدل على التعلم من خلال معرفة الفرق بين سلوك ما بعد المرور بالخبرة وسلوك ما قبل الخبرة، فإذا كان هناك فرق ما بين الحالتين، أمكننا أن نستنتج بأن الفرد قد تعلم، و
3. قابل للتغير والتعديل بتأثير مواقف تعلمية والتغيرات التي يحدثها التعلم تظهر على سلوك المتعلم، فالمقصود بالتغير هنا التغير في السلوك، وحتى يتعلم المتعلم يجب أن يكون ناشطاً من الناحيتين الجسمانية والعقلانية خلال موقف التعلم (قطامي ،2005).

وبما إن التعلم في المدارس للطلبة وللمعلمين وللإداريين، يتم في مستويين:على المستوى الفردي، وعلى المستوى الجماعي (Wonacott , 2000)؛ فان التعلم المنظمي نوعان: التعلم الفردي للعاملين، والتعلم الجماعي حيث يصبح تعلم الأفراد منظمي، فكان لا بد من التعرض إلى كل من التعلم الفردي والتعلم الجماعي في المنظمة(المدرسة).

التعلم الفردي

لقد أفاض علماء النفس التربوي بوضع النظريات التي تفسر عملية التعلم الفردي وخاصة عند الطلبة في المواقف المدرسية المختلفة، وفيما يلي موجز لهذه النظريات كما عرضها كل من لورنسيزي (2004) Lorinczi ، وقطامي (2005) :

أولاً: نظرية التعلم الكلاسيكي: وهي النظرية التي كانت شائعة في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وكانت تركز على استقبال الفرد للمعرفة بالاستماع والحفظ، ومن ثم ترديد هذه المعرفة.

ثانياً: النظريات السلوكية: وظهرت خلال الثلاثينيات وحتى الخمسينيات من القرن العشرين، حيث عرفت هذه النظريات التعلم بأنه تغير ثابت نسبياً في السلوك يحدث نتيجة الخبرة، أو نتيجة مجموعة من التفاعلات بين الفرد وبيئته، ويحتاج إلى فترة زمنية فلا يحدث فجأة، ومن هذه النظريات:

1. نظرية التعلم الاشراطي الكلاسيكي: لبافلوف (Pavlov)، وتعد أن التعلم يحدث بشكل آلي، حيث يؤدي المثير الشرطي إلى استجابة شرطية.
2. نظرية التعلم الإجرائي: لسكينر (Skinner)، ويختلف التعلم هنا عن السابق بوجود تعزيز يلي الاستجابة.

ثالثا: نظريات التعلم المعرفي: تعرف هذه النظريات التعلم بأنه عملية إحداث تغييرات في البنى المعرفية، والمخططات العقلية التي يبنيها المتعلم ويطورها نتيجة تفاعله في المواقف والخبرات وثراء هذه المخططات وتعقدها، ويعمل التعلم المعرفي على مكافأة المتعلم لنفسه في استيعاب الخبرات الجديدة، والتخلص من الخبرات المشوهة معرفياً،

كما إن البنى المعرفية تتطور كما وكيفا نتيجة تعرض المتعلم لخبرات جديدة، ومن أشهر النظريات المعرفية:

أ. نظرية الجشتالت والمجال: التي طورها علماء ألمان مثل كوهلر (Kohler)، وليفين (Lewin)، وترى إن التعلم هو رؤية الموقف ككل وإدراك العلاقات بين أجزائه.

ب. النظرية البنائية: وأشهر روادها: فيكو (Vico) وبياجيه (Piaget) وفيجوتسكي (Vygotsky)، وترى إن التعلم عملية ذهنية تفاوضية يتم وضع المتعلم في حالة ضغط معرفي بهدف استثارة المتعلم لكي يصارع هذا الضغط للوصول إلى حالة التوازن، وللتحكم في عمليات التعلم يفترض الاتجاه البنائي مجموعة من الإجراءات التعلمية، وهي كالتالي:أن يعرف المتعلم ما يريد، وأن يعرف موقفه من القضية موضوع التعلم، وأن يبني موقفا خاصاً منها، وأن يعرف الطريقة التي يفاوض بها الآخرين في القضية المعرفية، وأن يعرف ما ينقصه من خبرة في مواقف التعلم ،وأن يبني النشاط الذاتي لتعلمه، وأن يتحدث عن الخبرة بعد تطبيقها.

ج. نظرية التعلم بالملاحظة: ومن روادها ماكينباوم (Meichenbaum) الذي أوضح إن التعلم يحدث عن طريق الربط المباشر بين السلوك الأنموذج والاستجابات الحسية والرمزية للملاحظة، حيث يقوم هذا الملاحظ بتسجيل استجابات النموذج وتخزينها على نحو رمزي، ثم يقوم باستخدامها كقرائن عندما يريد أداء هذه الاستجابات على نحو ظاهري.

د. نظرية التعلم ذو المعنى: وأشهر روادها أوزوبل (Ausubel) الذي يرى أن التعلم يحدث إذا كان ذا معنى عند المتعلم، فلا بد من توفير المنظمات المتقدمة لتزويد المتعلمين بالخلفية المعرفية الضرورية التي تمكنهم من دمج المعلومات الجديدة في بناهم المعرفية الراهنة.

هـ . استراتيجيات المألوفات العقلية :وأهم روادها كوستا (Costa) الذي يرى أن التعلم هو عملية التعديل المعرفي في كل مرة يواجه فيها المتعلم خبرات تخل استقراره الذهني وكفاحه للوصول إلى حالة التوازن المعرفي، وذلك باستخدام المهارات العقلية المعرفية التي بلغ عددها ستة عشر مهارة، ولا بد لتطبيقها من تحقق الجوانب التالية لدى المتعلم: الاستعداد الدائم، والانفتاح على الخبرات المختلفة، واحترام طاقة الذهن، وتبني فكرة تميز الإنسان كمتعلم، والذكاء يمكن تعديله معرفيا.

والجدول (1) يوضح تلخيصاً لنظريات التعلم من كونه مجرد "مثير-استجابة" حتى اعتباره عملية معقدة وظاهرة اجتماعية:

جدول 1: نظريات التعلم

النظرية التعلمية	الوصف
النظرية السلوكية	تعتمد المثير والاستجابة والتعزيز لتحدث تغيراً في سلوك المتعلم وبالتالي حدوث التعلم.
النظرية المعرفية	يحدث التعلم عند حدوث تغيرات تفكيرية في البنى العقلية للفرد واستعداداته.
النظرية الإنسانية	يحدث التعلم نتيجة توفر دافعية مناسبة عند الأفراد.
نظرية التعلم الاجتماعي	ويحدث تعلم الأفراد والجماعات عن طريق الملاحظة.
جعل عملية التعلم اجتماعية	يحدث التعلم بنظام المجموعات في التدريس، ويتم التطبيق تحت الظروف المتغيرة.
التعلم التعاوني	يحدث التعلم نتيجة مشاركة كل فرد في التعلم على شكل فريق.
التعلم المنظمي	يمتاز التعلم هنا بوجود عوامل مشتركة بين الأفراد مثل روح التصميم والرؤية والأهداف المشتركة.
التعلم الإجرائي	ويتم التعلم نتيجة انغماس الأفراد في المشكلات الحقيقية.
تعلم مدى الحياة	التعلم هنا مبني على النموذج الذي يخدم مختلف الظروف ويصبح عادة متأصلة في الفرد.
التعلم الاتقاني	يتم في هذا التعلم الاحتفاظ بالمعرفة والمهارات بشكل كامل مع المقدرة على الأداء المنظم بشكل متكرر.
التعلم التعاوني التداؤبي	يحدث التعلم عن طريق تنفيذ النشاطات بشكل جماعي لتعطي أعلى مستوى من النتاجات، وفيه يتم التوحد بين حاجات الأفراد و حاجات الفريق.

Source: Lorinczi (2004)

طرق التعلم الفردي وخصائصه

يحدث التعلم الفردي للإنسان بطريقتين:

الطريقة الطبيعية: وهي الطريقة التي يتكيف فيها الإنسان ككائن حي مع الظروف المناخية والبيئية المختلفة، بحيث تقل بينه وبينها التوترات ويصل إلى أكبر توافق بيولوجي معها، ويهتم بهذا التعلم، أو التكيف المختصون بعلم الأحياء. ويظهر هذا التعلم على الإنسان على شكل تغيرات جسدية عند تتابعها تتكون الطفرات التي تنتقل إلى الأبناء عن طريق الجينات، وإذا أخفق الكائن الحي في التكيف مع متغيرات البيئة فانه يضعف، وقد ينقرض.

الطريقة المكتسبة: وتشمل التعلم المقصود والتعلم غير المقصود، وهي الطريقة التي يتعلم بها الإنسان من الخبرات التي يمر بها، وتشمل التعلم المدرسي والتعلم من الحياة بشكل عام، ويهتم بهذا التعلم المربون وعلماء النفس التربويين. ويظهر في الإنسان على شكل سلوك ومعارف ومهارات واتجاهات، وأداة هذا التعلم العقل الإنساني، وينتقل إلى الآخرين عن طريق عمليتي التعليم والتعلم.

والتعلم الفردي بالطريقة المكتسبة يمتاز بالعديد من الخصائص، وأهمها:

- التعلم عملية موجهة وهادفة؛ فالمتعلم يجب أن يكون راغباً في التعلم وتحقيق أهدافه والتغلب على الصعاب وحل المشكلات.
- التعلم إعادة تنظيم لخبرات الفرد؛ فطالما خبراته السابقة تحقق حاجاته وأهدافه فلا حاجة له لتعلم جديد، لكن عند شعوره بالإحباط لقصور في معلوماته السابقة وبناه المعرفية يدفعه ذلك، وبرغبة قوية، إلى التعلم الجديد الذي يغني خبراته، ويحل مشكلاته، ويحقق أهدافه.
- التعلم عملية مستمرة؛ فهو يتم داخل المدرسة وخارجها، وحيثما يتعرض الفرد إلى خبرات وتجارب تؤثر على سلوكه.
- التعلم عملية متعددة الخطوات؛ فالمتعلم يفعل، ويتفاعل، ويتعلم، ويوظف ويستخدم اهتماماته، ودوافعه، ومهاراته، وأقصى طاقاته وذكاءه لتحقيق أهدافه، ويوظفها جميعاً في خبراته التعلمية.

- التعلم عملية تطورية؛ فهي ليست مستمرة وتراكمية فحسب، بل هي تنظيم الأفكار والخبرات في تطور مستمر وبشكل ذي معنى أكبر. فالتعلم لا يحدث فجأة ومرة واحدة، بل تدريجياً ويتضمن استعداد الفرد للتعلم، والنضج، وتوظيف الخبرات ونقلها إلى مواقف جديدة، والمقدرة على التعميم.

- التعلم تكاملي؛ فالمتعلم لا يستجيب للموقف التعليمي ككائن حي كامل فقط؛ بل إنه يستجيب للموقف التعليمي التعلمي بشكل كل متكامل، فالكل يعتمد على العلاقات بين الأجزاء. فلا بد من فك الأجزاء وإعادة ربطها لتكوين أشكال جديدة، والتعلم المجزأ والحقائق المنفصلة سرعان ما تنسى. وأن التعلم يكون فاعلاً عندما يدرك الفرد العلاقة بين الجزء والكل فيجب تنظيم الخبرات التعلمية على شكل وحدات كبيرة ذات معنى ومن ثم بيان العلاقة بين الأجزاء وهذه الوحدات ككل متكامل.

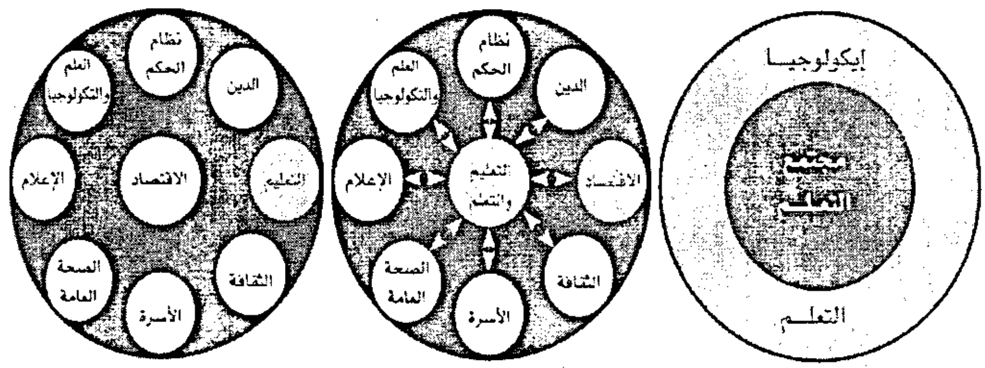
- التعلم عملية فردية؛ فلكل فرد وجهة نظر وإحساس بالموقف، ويفكر بطريقة تختلف عن الأفراد الآخرين، ويؤثر على ذلك طبيعته الفسيولوجية، وعمره، وخبراته السابقة، وأهدافه، وقيمه، وحاجاته، إحساسه بنفسه وبالآخرين، لذلك سيختلف الفهم من فرد لآخر، لذلك تتركز المهمة الأساسية للتعليم في مساعدة المتعلمين في فهم كل منهم للموقف بطريقته الخاصة(لينا إبراهيم، 2005) .

التعلم الجماعي في المنظمات

لقد تأخر اهتمام الإنسان بالتعلم الجماعي في المنظمات إلى عهد قريب، بعد انتشار الفكر المنظمي منذ مطلع الخمسينيات من القرن الماضي؛ فقد عرفه سينجي (2000) .Senge *et al* بأنه الاختبار المستمر للخبرات، وتحويل هذه الخبرات إلى معارف يسهل الحصول عليها من قبل المنظمة ككل. ويتابع سينجي أن هذا التعلم يتطلب موافقة عامة للأهداف، وتوفر رؤية مشتركة على نطاق واسع، وتطوير أفكار ومفاهيم جديدة تنطلق من هذه الرؤى والأهداف، واختبار هذه الأفكار في واقع المنظمة، وإيصال هذه المعرفة بمستوى مناسب لجميع أفراد المنظمة ليستفيد كل منهم من هذه المعرفة في عمله المحدد.

وشدد سينجي(1990) Senge على وجوب ممارسة المنظمة لأدوات التعلم التالية: إعلاء مكانة دائرة التفكير، والتعلم أثناء العمل، والتقييم المستمر، والتأمل، وبدون استخدام هذه الأدوات لا يحدث التعلم المنظمي، ولا يستديم في المنظمة.

أن التحول التربوي الاستراتيجي يتم من خلال نقلة نوعية، من معاقل التعليم إلى ايكولوجيا التعلم، والشكل (2) يوضح موضع منظومة التعليم في المنظومة المجتمعية الشاملة: من مجتمع الصناعة إلى مجتمع اقتصاد المعرفة، ومنه إلى مجتمع التعلم؛ الغاية القصوى لتطور المجتمع الإنساني (علي وحجازي ،2005).



شكل 2: موقع التعليم والتعلم من منظومة المجتمع (علي وحجازي، 272:2005)

وبارتقاء مجتمع اقتصاد المعرفة إلى مستوى مجتمع التعلم الذي يتعلم فيه الجميع: البشر والنظم والآلات، يصبح التعليم بمثابة ايكولوجيا عامة تتسامى فيه المعرفة هواءً منعشاً يتنفسه الجميع، ويصبح التعلم هو التكيف اجتماعياً وفقاً لمبدأ البقاء للأصلح، والأصلح هنا هو الأقدر على مواكبة التغيير المجتمعي المتسارع، وليس هناك خير من البيولوجيا مصدراً للتعلم الذاتي، ذلك التعلم الذي تمارسه جميع الكائنات الحية من أجل التكيف مع بيئتها الطبيعية (علي و حجازي ،2005: 275).

ويمكن توضيح التعلم الفردي والجماعي للعاملين في المنظمات بتعرف مفاهيم التعلم المنظمي والمنظمة المتعلمة والمواضيع المرتبطة بهما.

التعلم المنظمي والمنظمة المتعلمة

على الرغم من التشابه بين مفهومي التعلم المنظمي(OL) والمنظمة المتعلمة (LO)، حيث يتكون كل منهما من كلمتي: التعلم والمنظمة، إلا إن كثيراً من الباحثين يعد المفهومين مختلفين، وفيما يلي مراجعة موسعة لكل منهما، ثم إجراء مقارنة بينهما.

أولاً: التعلم المنظمي

بالرغم إن التعلم المنظمي مفهوم قديم نسبياً يعود إلى الخمسينيات عندما ذكره هيربرت سيمون (Herpert Simon) لأول مرة عام (1953) من القرن الماضي Endlik،(2001) ، حيث انتشر في نظريات النظم الحيوية والنظم الإدارية، إلا أن المفكرين ما زالوا غير متفقين على تعريف موحد له. فقد عرفه سيمون على أنه الوعي المتنامي بالمشكلات النظمية والنجاح في تحديد هذه المشكلات وعلاجها من قبل الأفراد العاملين في المنظمات، بما ينعكس على عناصر ومخرجات المنظمة ذاتها (هيجان، 1998)، ويلاحظ من هذا التعريف أنه يركز على استخدام ما يشبه طريقة التفكير العلمي في حل المشكلات المنظمية، ومن ثم تحسين مخرجاتها.

بينما عرفه ارجيريس وشون Argyris and Schon(1978) بأنه اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، وعدا أن هذا التعلم يحدث عند الأفراد أثناء قيامهم بالعمل. يفترض هذا التعريف وجود أخطاء، والتعلم المنظمي هو عملية كشف الأخطاء الموجودة تمهيدا لتداركها مما يزيد من فعالية المنظمة. وفي ثمانينيات القرن الماضي، ومع بدايات انتشار استخدام الحاسوب والمعلوماتية في العمليات الإدارية المختلفة، دخل مفهوم انتقال المعلومات إلى المنظمة وبين أجزائها كمكون أساسي في عملية التعلم المنظمي، فقد عرفت فويل و ليليز Foil and Lyles(1985) التعلم المنظمي بأنه عملية تحسين العمليات التي تقوم بها المنظمة من أجل استخدام واستيعاب المعلومات بصورة أفضل.

ولقد كان لهذه الأفكار وغيرها مثل التفكير النظمي والرؤى والعمل الجماعي صدى عميقاً عند سينجي عندما قدم للعالم كتابه "الضابط الخامس" عام (1990)، الذي عمل فيه على نقل النظريات في التعلم المنظمي إلى تطبيقات وممارسات عملية لتكوين المنظمات المتعلمة، وعد التعلم المنظمي الوسيلة التي من خلالها يكتشف الأفراد في المنظمات باستمرار كيف إنهم هم الذين يشكلون الواقع الذي يعملون فيه، وإن باستطاعتهم تغيير ذلك الواقع، هذا التعريف يعطي الأفراد في المنظمة الدور المحوري في عملية التعلم، ويطلق سينجي عليهم اسم العوامل Agents المؤثرة في التغيير.

وبعد مراجعته للأدب السابق في التعلم المنظمي خلص هيجان (1998) إلى أن التعلم المنظمي عملية مستمرة نابعة من رؤية أعضاء المنظمة، حيث تستهدف هذه العملية استثمار خبرات وتجارب المنظمة، ورصد المعلومات الناجحة عن هذه الخبرات والتجارب في ذاكرة المنظمة، ثم مراجعتها من حين لآخر للاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجهها، وذلك في

إطار من الدعم والمساندة من قيادة المنظمة بشكل خاص والثقافة المنظمية بشكل عام. وعرفه ليثوود(1998) Leithwood ببساطة انه تعلم جماعي يحدث في المنظمة. بينما عرفه اندلك Endlik (2001) بأنه مجموعة النشاطات التي تحدث في المنظمة لاقتناص وإيجاد ونقل المعرفة التي تؤدي مع الزمن إلى إحداث تغيرات سلوكية وإنتاجية، وتزيد المعرفة والفهم في المنظمة. وعرفت جيمينيز(2004) Jimenez التعلم المنظمي بأنه المقدرة على التجديد، ودمج هذا التجديد في تركيب المنظمة. ويعرف درة (2004) التعلم المنظمي بأنه تلك العملية التي تؤدي إلى تطوير المعرفة عن العلاقات بين الأعمال وبين النتائج وتأثير البيئة الخارجية على تلك العلاقات، وهذا يتطلب أن تتميز تلك المعرفة بطبيعة تشاركية بين الأفراد العاملين في المنظمة، وأن تقيم من قبلهم باستمرار، مما يؤدي إلى تكامل في المعرفة والنظرة فيما بينهم.

وبناءً على ما سبق، يمكن تعريف التعلم المنظمي بأنه مجموعة العمليات والإجراءات والوسائل التي تتخذها المنظمة على مستوى كل من العاملين والبناء المنظمي، لزيادة مقدرتها على التغيير المستمر والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، لتحقيق أقصى درجة ممكنة من الأهداف المرغوب فيها.

وحدد دنتون (Denton) كما أوردته أيوب (2004) العوامل التي أدت إلى زيادة اهتمام المنظمات في العصر الحالي بعملية التعلم المنظمي بما يلي:

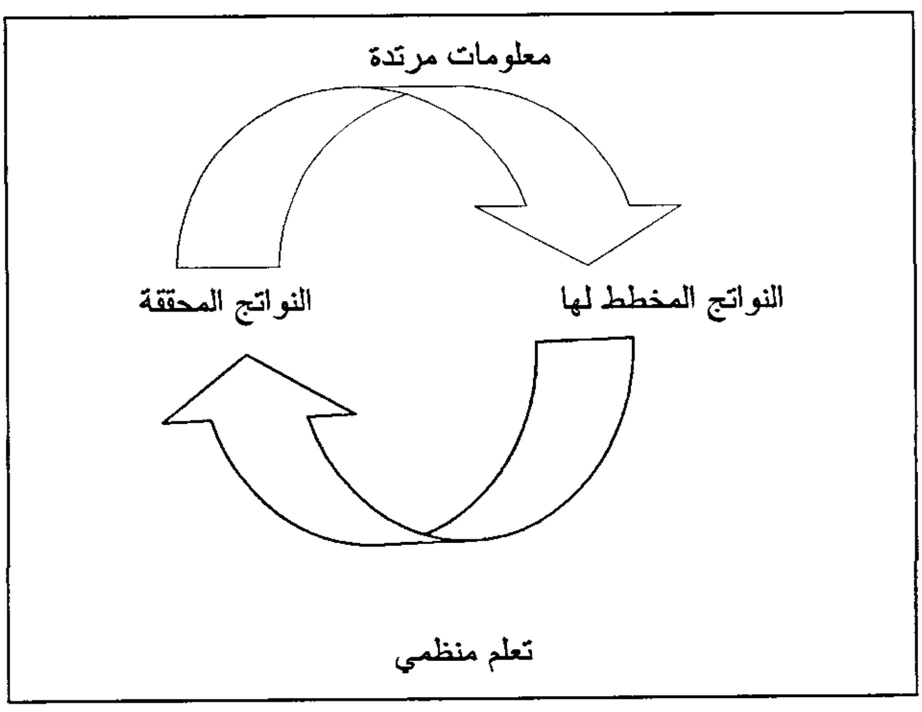
1. التحول في الأهمية النسبية لعوامل الإنتاج من رأس المال المادي إلى رأس المال الفكري،و
2. القناعة المتزايدة بأن المعرفة هي المصدر الأساسي لتحقيق المزايا التنافسية، و
3. زيادة سرعة التغير في البيئة المحيطة بالمنظمات، و
4. زيادة الشعور بعدم رضا المديرين والعاملين بالنموذج التقليدي للإدارة الذي يقوم على إصدار الأوامر والرقابة المباشرة على الأداء، و
5. ارتفاع حدة المنافسة في بيئة الأعمال الدولية، و
6. ضرورة تعرف مشروعات الأعمال إلى احتياجات العملاء المتزايدة والمتغيرة وتلبيتها.

ويرى عطاري وعيسان (2003) أن التطوير المنظمي هو الحقل الأم الذي ترعرعت فيه فكرة التعلم المنظمي، ولا بد لنجاح التطوير المنظمي من توفر شروط مثل الرغبة في إحداث التغيير، والقدرة في التأثير على الأشخاص والمنظمات والنمو المهني. يقول سينجي : "إن التعلم المنظمي هو أحد تجليات الجانب الإنساني في التنظيم ؛إنه تجسيد لإنسانية الإنسان، وكينونته

الاجتماعية من خلال الانتماء إلى كيان أكبر من الذات الفردية، مع الشعور بالارتباط بالآخرين، والإسهام في ما هو خير لهم، فلا بد من بث القيم الإنسانية في مكان العمل" (Senge, 1990:14).

دورة عملية التعلم المنظمي

إن عملية التعلم المنظمي تأخذ شكل دورة مستمرة تبدأ بالحصول على البيانات والمعلومات المرتدة حول النواتج التي تم تحقيقها. وفي حال وجود فجوة بين النواتج المخطط لها و النواتج المحققة فعلاً، فإن المنظمة تقوم بتعرف الأسباب المؤدية لوجود الفجوة واتخاذ القرارات التصحيحية، ووضع خطط جديدة وتطبيقها، والحصول مرة ثانية على المعلومات المرتدة حول النواتج المحققة، وذلك في شكل دورة مستمرة. تلك العملية تؤدي إلى زيادة المعرفة بأوضاع المنظمة وبيئتها، وتعديل التصرفات للوصول إلى توافق ملائم بين التوقعات والنواتج، بحيث يصبح التعلم الذي ينتج عن البحث والاستقصاء جزءاً راسخاً في أذهان الأفراد، يعكس رؤيتهم لكيفية التعامل مع مشكلات المنظمة وبيئتها. والشكل (3) يوضح هذه الدورة.



شكل 3 : دورة عملية التعلم المنظمي

إن التعلم المنظمي في المدارس يتم في ثلاثة دورات، هي :

- دورة التعلم المفردة: وتحدث عندما يعمل المعلم على حل المشكلات عند طلبته لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.
- دورة التعلم الثنائية: وتحدث عندما يعمل المعلم على حل المشكلات عند الطلبة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم على مستوى المدرسة.
- دورة التعلم الثلاثية: وتحدث عندما يشارك المعلم في تحديد قيم النظام المدرسي وأهدافه العامة التي تضبط جودة التعليم والتعلم،(Gunter 1996) .

والتعلم المنظمي لا يحدث فجأة، بل بالتدريج، ويتم في ثلاثة مراحل وفق التسلسل التالي:

المرحلة الأولى: معرفية، حيث يتعرف الأفراد إلى أفكار جديدة لتوسيع معرفتهم، ويبدأون التفكير بطرق مختلفة.

المرحلة الثانية: سلوكية، يبدأ الأفراد بتضمين رؤاهم ومعرفتهم الجديدة ويغيرون سلوكهم.

المرحلة الثالثة: تحسين الأداء، التغير في السلوك يقود إلى تحسين الأداء الذي يمكن قياسه من نتائج الجودة العالية، وزيادة الحصة السوقية، أو أي نتائج ملموسة (بكار، 2002).

ويمكن استخلاص مجموعة من الخصائص والمبادئ الأساسية للتعلم المنظمي، ذكر بعضها هيجان (1998) وناديا أيوب (2004) وهي:

1. عملية التعلم في المنظمة عملية مستمرة، فهي رحلة ليس لها محطة وصول، بل جزء من نشاط الأفراد العاملين وثقافة المنظمة، و
2. التعلم النظمي هو نتاج الخبرة والتجارب الداخلية والخارجية للمنظمة، و
3. يحدث التعلم المنظمي في جميع المنظمات سواءً بطريقة رسمية أم غير رسمية، كما أنها (أي المنظمات) تختلف من حيث سرعتها ومهارتها في التعلم، ولكي تتصف المنظمة بأنها تمثل منظمة متعلمة، لا بد من جعل عملية التعلم فيها متعمدة ومخططة، و
4. لا يمكن أن تتحقق النواتج المرجوة من التعلم المنظمي إلا بوجود دعم ومساندة من قيادة المنظمة، لذا ركز الكثير من الباحثين على أهمية القيادة في إحداث التعلم المنظمي،و

5. إن التعريفات التي أعطيت لمفهوم التعلم المنظمي تهتم بشكل عام بمقدرة المنظمة على التعامل مع الواقع الفعلي في البيئة المحيطة، والوصول إلى استنتاجات مهمة من خلال التجربة والملاحظة والتعلم، وتحويل هذه الاستنتاجات إلى ممارسات فعلية وواقعية، و

6. إن تأمين الشروط الأساسية للتعلم المنظمي وجعله متصدراً قائمة الأولويات في التنظيم وفي وظيفة كل فرد وكل فريق عمل، يتطلب الجمع بين هدف التعلم والرؤية المستقبلية الواضحة للإدارة، وجعلها معروفة عند جميع الأفراد في التنظيم، كما يتطلب النظر إلى التوجه المستقبلي للمنظمة من منظور البيئة المحيطة، لأنها الأكثر تأثيرا في إحداث التغيير المنشود فيها.

وبذلك فان التعلم المنظمي يختلف عن التعلم التقليدي والجدول (2) يوضح الفروق بين هذين النوعين من التعلم:

جدول 2:الفروق بين التعلم المنظمي والتعلم التقليدي

التعلم المنظمي (L O)	التعلم التقليدي
- يتم داخل مواقع العمل بجانب الفصل الدراسي.	- التعلم يتم فقط داخل الفصل الدراسي.
- يقدم تسهيلات التعلم لكل الأفراد وليس لمجموعة معينة فقط.	- يعتمد على تعليمات محددة للجميع.
- ذو توجه مرن، يعمل على قياس أنماط التحصيل المختلفة عند الجميع، معتمدا على إشباع الحاجات في وقتها المناسب Just in time.	- ذات توجه يراعى الفروق الفردية ومحدد بنمط واحد ويتم على أساسه قياس أداء الجميع.
- يعتمد على تنوع الحاجات كما يركز على الكفاءات.	- يعتمد على إشباع جوانب معرفية فقط Just in case.
- يتحدد بالجودة وكفاءة المهارات والجدارات وإمكانية تطبيقها.	- يتحدد بمنهج وخريطة زمنية، كما يركز على القياس الكمي لحجم المخرجات.
- يركز على التعلم باعتباره عملية ذهنية يجب تنميتها.	- يركز على التعلم باعتباره نتاجاً وليس عملية، ذهنية.
- يستمر حتى تحقيق إنجازات ،و يمكن تعديله، ويعتمد على اكتساب استراتيجيات ومهارات للعمل.	- يتوقف بعد التخرج، ولا يطرأ عليه تعديل ويعتمد على اكتساب أنماط ثابتة.
– يركز على الفهم واكتساب المعلومة بأكثر من وسيلة عملية كانت، أو نظرية.	- يركز على بقاء المعلومة بأنماط محددة كما يركز على الطريقة اللفظية، أو النظرية.

المصدر: وزارة التعليم العالي السعودية، مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، 2002.

ثانياً: المنظمة المتعلمة

إن مفهوم المنظمة المتعلمة(LO) حديث نسبياً مقارنة بمفهوم التعلم المنظمي، فقد ظهر أول مرة عام (1990) على يد بيتر سينجي في كتابه"الضابط الخامس"، عندما حول النظرية في التعلم المنظمي إلى ممارسات عملية، حيث أطلق على المنظمات التي تمارس التعلم المنظمي، ويصبح هذا التعلم سمة مهمة في كيانها اسم "منظمات متعلمة"، ووضع سينجي خمسة ضوابط ، يجب توفرها في المنظمات لتوصف بأنها منظمات متعلمة، وهذه الضوابط هي: التمكن الشخصي، والرؤية المشتركة، والنماذج العقلية، وتعلم الفريق ،والتفكير النظمي، حيث عرف سينجي (1990) Senge المنظمة المتعلمة بأنها المنظمة التي يعمل الأفراد فيها باستمرار على زيادة مدركاتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، باتخاذ أنماط من التفكير والطموح الجماعي، ويتعلم الجميع باستمرار كيف يتعلمون معا. يلاحظ من هذا التعريف انه يركز على تعلم الأفراد أولا بشكل منفصل وتحقيقهم لقدر مهم من التمكن الشخصي ،ثم دمج هذه الكفايات والمهارات مع العاملين الآخرين ضمن رؤية وعمل جماعي موحد ينتج عنه تحقيق غاية التمكن الشخصي والجماعية وتحقيق الأهداف المرغوب فيها.

وعرف بـدلر وبورغـوين وبويـدل Boydell , Pedler and Burgoyne المنظمـة المتعلمة بأنها المنظمة التي تسهل التعلم لجميع أفرادها باستمرار مـن أجـل تحقيـق أهـدافها الإستراتيجية(Yang *et al.*, 2004). وعرف غارفن (1993) Garvin المنظمة المتعلمة بأنهـا المكان الذي يؤدي إلى إيجاد المعرفة

والحصول عليها، وتبادلها مع جميع العاملين فيها، وتحويل ممارساتها ورؤيتها المـستقبلية بمـا يتوافق مع المعرفة الجديدة. يؤكد هذا التعريف أن المعرفة عصب المنظمـة المتعلمـة، وعلـى أهمية المعلومات من حيث الإنتاج والحصول عليها ومن ثـم توزيعهـا، وإعـادة النظـر فـي ممارساتها حسب الواقع الجديد، وهذا يتطلب توفر نظام اتصال فاعل داخـل المنظمـة، وبـين المنظمة والبيئة الخارجية. وشدد ليثوود (1998) Leithwood على دور القائد فـي المنظمـة المتعلمة عندما عرفها بأنها تلك المنظمة التي تمتلك قائداً يدعم توجهات عمل الفريـق ، والـتعلم المستمر، وممارسات العمل المنتجة.

في عرف درة (2004) المنظمة أو المؤسسة الساعية للتعلم المستمر بأنها تلـك المؤسـسة التي استطاعت أن تنسج في كيانها وحضارتها مقدرة مستمرة على الـتعلم والتكيـف والتغيـر: فقيمها وسياستها وأنظمتها وهياكلها تشجع وتسرع التعلم لجميع العـاملين فيهـا، ويـشير هـذا

التعريف إلى أهمية السرعة في مأسسة الممارسات الجديدة لتصبح جـزءاً أساسـياً مـن هيكـل المنظمة وثقافتها المنظمية، ولا يعيق ذلك السياسات والقيم والبنى المنظمية، ناهيك عن القيـادة. وعرفت أسمهان اغوغلو(Agaoglu(2006 المنظمة المتعلمة بأنها تلك المنظمة التي تدعم نقـل المعرفة واستخدامها، وتشجع خلق بيئة مناسبة للتطوير، وتعمل علـى توحيـد جهـود الأفـراد واستخدامها لإحداث تطوير مستدام في المنظمة، يلاحظ أن هذا التعريف ركز على أهمية تعلـم المعرفة واستخدامها من أجل إحداث التطوير المستمر في المنظمة.

وهناك أربع صور لمفهوم المنظمة المتعلمة، هي :

- النظرة القديمة: التي تركز على تخزين المعرفة في ذاكرة المنظمة، أي أن التعلم هو تطبيـق المعرفة في المستويات المختلفة للمنظمة.
- التعلم أثناء العمل: وهي المنظمة التي يتعلم فيها الأفراد في مواقع العمل.
- المناخ التعلمي: وهي المنظمة التي تسهل تعلم العاملين لديها وتوفر كـل الوسـائل اللازمـة لذلك.
- التركيب المرن للمنظمة: وهي المنظمة التي يدخل في كينونتها التركيبيـة الـتعلم المـستمر لأفرادها ويصبح سمة أساسية فيها (Ortenblad,2002) .

ويمكن الاستنتاج من التعريفات السابقة أن مفهوم المنظمة المتعلمة يتضمن:

- نقل المعرفة إلى داخل المنظمة، و
- توزيع المعرفة إلى جميع العاملين، و
- تحويل هذه المعرفة إلى ممارسات جديدة في المنظمة، و
- تحقيق التوافق الجماعي والرؤية المشتركة للعاملين لتحقيق أهداف المنظمة.
- تحقيق تغيير وتكيف في المنظمة يتناسب مع التغيير في البيئة الخارجية.

مما سبق يمكن القول إن المنظمة المتعلمة هي تلك المنظمة التي يتم فيهـا ممارسـة الـتعلم الفردي والمنظمي بشكل تلقائي مستمر لتحقيق التكيف مـع المتغيـرات الداخليـة والخارجيـة، والاندماج مع البيئة، والانطلاق نحو التميز والابتكار، وتحقيق الأهداف بأقصى درجات الكفـاءة والفاعلية.

إن ظاهرة المنظمة المتعلمة تولدت من سياقات معرفية واتجاهات عالمية عديدة، لعل أهمها:

الأول: تم تطوير مفهوم المنظمة المتعلمة لفهم التطوير المنظمي كعملية تطبيق التغيير المخطط له لمساعدة المنظمات على تحقيق المرونة أثناء تغيير أعرافها وأعمالها الروتينية، وذلك نتيجة للقبول الواسع لنظرية النظم في الإدارة.

الثاني: تم استعمال بعض جوانب مفهوم المنظمة المتعلمة في بداية الثمانينيات عند بدء التحول الاقتصادي نحو العولمة والمنافسة العالمية، حيث بدأت تتطلع الأعمال الإدارية إلى تراكيب تنظيمية جديدة وأساليب قيادية وتعلم مستمر على مستوى الفرد العامل ومجموعة العاملين قادرة على تغيير ديناميات المنظمة في سبيل البقاء والتطور.

الثالث : التطور التكنولوجي أدى إلى تغيير في تركيب وبناء المنظمات بحيث أصبحت أكثر تسطحا وانسيابية(Hill,2001).

إن فكرة المنظمة المتعلمة تأثرت بأدبيات المجتمع المتعلم واقتصاد المعرفة والتعلم المنظمي والتطوير المهني، وان نقطة الانطلاق في كل تلك الأفكار أن هناك "تغيرا" مستمراً تتطلب مواجهته تعلماً مستمراً (عطاري وعيسان،2003). إن المنظمة المتعلمة أو الذكية كوجهة نظر حديثة، تدعو إلى نقلة أساسية في الطريقة التي تدار بها المنظمات مع الأخذ في الاعتبار التعليم والتدريب والتنمية. فهي مدخل أو نظام أريد به زيادة الذكاء في المنظمة مع استعدادها للقبول والترحيب بالنقد مما يكسب المنظمة المقدرة على التعامل الإيجابي مع التغيير.

ومما سبق يمكن استخلاص الخصائص التالية للمنظمة المتعلمة:

- وجود رؤية مشتركة، و
- لها المقدرة على التعلم تماما مثل مقدرة الأفراد على التعلم، و
- يحدث التعلم على مستوى الأفراد والمجموعات والمنظمة ككل، و
- الممارسات السليمة للمديرين وفرق العمل وللأفراد، و
- توفر المناخ المنظمي المناسب ، و
- توفر فرص التعلم المستمرة، و
- توجه الاستقصاء والحوار، و
- تشجع التعاون وتعلم الفريق، و

وتمتاز المنظمات في عصر ما بعد الحداثة بالخصائص التالية:

- بناء شبكي يعتمد على القوى العاملة متعددة المهارات.
- تقسيم غير رسمي للعمل.
- علاقات عمل تتسم بالثقة العالية.
- توفر تكنولوجيا معلومات واتصالات متقدمة (Wilkins,2002).

إن فكرة المنظمة المتعلمة لها تأثير عميق في كيفية التفكير حول حياة المنظمات،حيث يتم تطوير المنظمات باعتماد إستراتيجية إعادة تشكيل الثقافة المنظمية، وليس بإستراتيجية إعادة التركيب، وتمثل الأفكار التي بنيت عليها تحدياً للمنظمة لاستخدام المعرفة في وضع الاستراتيجيات المستقبلية، وتحقيق الأهداف المتغيرة بكل كفاءة واقتدار.

مقارنة بين التعلم المنظمي والمنظمة المتعلمة

بعد عرض مفهومي التعلم المنظمي والمنظمة المتعلمة وبعض الجوانب المرتبطة بهما، يلاحظ وجود درجة من التشابه بينهما، وهي تأكيد أهمية وحيوية التعلم، وأن الأفراد وما يملكون من مهارات وخبرات، هم العامل الأساسي في تفوق المنظمة، ويعد التعلم المنظمي مقدمة وشرط سابق ودائم لتكوين المنظمة المتعلمة، ومع ذلك يمكن استخلاص مجموعة من الفروق بينهما ، والجدول

(3) يوضح أهم هذه الفروق كما وردت في الأدب التربوي.

جدول 3:الفروق بين التعلم المنظمي والمنظمة المتعلمة

الرقم	التعلم المنظمي (OL)	المنظمة المتعلمة (LO)
1	يخدم قضايا تعيشها المنظمة.	منظمة تسعى لإثراء تعلمها لتفيد منه في إعادة صياغة ذاتها ومسايرة المستجدات.
2	خبرات التعلم الجمعية المستخدمة لكسب المعرفة وتطوير المهارات.	المنظمة التي تظهر خصائص التعلم والتكيف المستمر.
3	يرتبط بالأساليب والطرق المستخدمة في التعلم الجماعي.	تتفوق في عملية التعلم المتطورة والمنتظمة والجماعية.
4	يعبر عن عملية التعلم ومجموعة التصرفات المرتبطة بها، أي كيفية حدوث التعلم وآليته (How) أي يساعد على إيجاد منظمات التعلم.	تعبر عن وجود كينونة المنظمة التي تسعى للتعلم مما يتطلب حصر بيئة التعلم وما يتم تعلمه كوحدة واحدة (What).
5	يعبر عن وجهة نظر الأكاديميين.	تعبر عن الطابع العملي التطبيقي وتمثل وجهة نظر الممارسين.
6	العملية التي تستخدمها المنظمة لبناء المعرفة أو إعادة بناء المعرفة الموجودة.	هي إدارة التعلم لتحسين أداء المدرسة (تحصيل الطلبة).

Source: (Yang *et al.* 2004; 2004 ،أيوب; Imants, 2003)

ضوابط المنظمة المتعلمة

لقد حاول العديد من المفكرين وضع ضوابط أو مجالات أو أبعـــاد أو معـــايير للمنظمـــة المتعلمة، وتم تطبيق العديد منها كممارسات عملية في المنظمات الإدارية والصناعية والتعليميـــة المختلفة ،لقد كانت الخطوة الرائدة في وضع ضوابط المنظمة المتعلمة، هي ما قدمه بيتر سينجي في كتابة " الضابط الخامس"السابق الذكر، حيث أطلق على هذه الضوابط اسم أساليب وطرائق ، وتعد هذه الضوابط الأساس الذي اعتمده مفكرون آخرون لوضع ضوابط للمنظمة المتعلمة .

فقد أورد يانغ وزملاؤه (2004) Yang *et al.*، أن بدلر وبورغوين وبويـــدل Pedler ، Burgoyne and Boydell ،قد حددوا أحد عشر بعداً للمنظمة المتعلمة، وهـــي:وجـــود خطـــة إستراتيجية للتعلم، والمشاركة الجماعية في وضع السياسات،والمشاركة فـــي صـــنع المعلومـــات وتوزيعها،والتقويم والضبط المستمرين، والتغيير الداخلي المستمر، ووجود نظام مرن للمكافآت ، وتفويض الصلاحيات، وعدم وجود حدود للعاملين، والتعلم الجماعي ، وتوفير مناخ ملائم للتعلم، والسعي المستمر للتطوير المهني الشخصي، ويلاحظ إن هذه الأبعاد متداخلة، ولـــذلك يـــصعب استخدامها كأداة للبحث. ووضعت كل من واتكنز ومارسك (Watkins and Marsick) عـــامي (1993 و1996) سبعة ضوابط للمنظمة المتعلمة وهي: التعلم المستمر، والاستقصاء والحـــوار، وتعلم الفريق، والتفويض، والنظام المفتوح، وربط المنظمة بالبيئة الخارجيـــة، ووجـــود القائـــد الاستراتيجي. وعد (غوه Goh) عام (1998) المنظمات المتعلمة هي التي تبني خمسة مكونـــات إستراتيجية هي: وضوح ودعم رؤية ورسالة المنظمة، والقيادة المشتركة والتمكين، والثقافة التي تشجع التجريب، والمقدرة على نقل المعرفة إلى داخل المنظمة، والعمل التشاركي وروح الفريق، وحتى تستطيع المنظمة بناء هذه المكونات الإستراتيجية لا بد من تـــوفر شـــرطين : التـــصميم المنظمي الفاعل، وتوفر المهارات والكفايات اللازمة عند العاملين لأداء هـــذه المهـــام والأدوار، وأورت سيلينز وزارنز وملفورد (2002) Zarins, Mulford and Silins إن مقاطعة جنـــوب استراليا وتسمانيا، عدتا المدرسة المتعلمة مدرسة تتوفر فيها الضوابط الـــسبعة التاليـــة: تطبيـــق عمليات المسح البيئي المستمر، تطوير أهداف مشتركة، توفير تعليم تـــشاركي وبيئـــات تعلميـــة مناسبة، تشجيع المبادرات وركوب المخاطر، المراجعة المنتظمة لجميع الممارســـات المرتبطـــة بالعمل المدرسي، والمؤثرة فيه، و تعرف الأداء الجيد وتعزيزه، وتوفير فـــرص النمـــو المهنـــي المستمر للعاملين.

يلاحظ إن معظم هذه الضوابط متضمنة في الضوابط التي وضعها سينجي، أو مشتقة منهـا، ولذلك فان معظم الدراسات التي ناقشت المدارس كمنظمات متعلمة استخدمت ضـوابط سـينجي كما سيتضح في القسم الثاني من هذا الفصل.

ضوابط سينجي للمدرسة المتعلمة

لقد نالت الضوابط الخمسة التي وضعها سينجي للمنظمة المتعلمة منذ عام (1990) قبـولا واسعا عند مديري الأعمال المختلفة، وشرعوا بتطبيقها فـي منظمـاتهم، ويعـرف سـينجي Senge (1990, 2000)، الضابط (Discipline) بأنه مجموعة متكاملة من التقانـات التـي تعتمد المزاوجة بين النظرية والتطبيق في المنظمة، والمعنى القاموسي لكلمة(Discipline) هـو الانضباط أو الحقل المعرفي، وأشار عطاري وعيسان (2003) إلى أن استخدام سـينجي لهـذا المصطلح(الضابط) كان مقصوداً، لأن الانضباط يعني الالتزام والتركيـز والممارسـة، وعنـد مراجعة استخدامات هذا المصطلح في مجال المنظمات المتعلمة، وجد الباحث أنـه يـشير إلـى معاني أخرى مثل: البعد والمكون والمجال والمعيار.

إن تطبيق الضوابط الخمسة لسينجي في المدارس حالة من تطبيقات هذه الأفكار، فكثيرا مـا تساءل الإداريون لماذا لا تستطيع المدرسة إحداث التغيير المطلوب وعدد أفرادها لا يتعدى بضع مئات من الطلبة والمعلمين؟ أجاب سينجي عن مثل هذا التساؤل في مقابلة معه عندما قـال:فـي المجال التربوي يجب التحرك ضد التيار السائد لتغيير النظم التربوية، نظراً لأن خلف كل نمـط سلوكي تركيب نظمي، ومجموعة من العوامل التي تبدو غير مترابطة ولكنها تتفاعل معاً ، وقـد تبدو منفصلة في المكان والزمان، ومن الصعب تحديد العلاقات بينها، إلا إن اسـتخدام التفكيـر النظمي يؤدي إلى الفهم الصحيح لها، وأن هناك نوعين من القـوى المـؤثرة تعيقـان التغييـر: المربون برفضهم لأي جديد ، والآباء باعتقادهم إن الطريقة التي تعلمـوا بهـا وألفوهـا هـي الأفضل. إن التغيير العميق لا يفرض ، وإنما يتم تبصره والتدرب عليـه، ولا يمكـن للحلـول الفوقية إحداث التغيير المستمر والشامل لعدد كبير من المدارس، بل يجب تحرير قوى مـشاعر الأفراد وابتكاراتهم، وهذا ما لا يتم بالأوامر الفوقية المفروضة(Sparks, 2002).

ويفسر سينجي إمكانية التغيير في نفس المقابلة بقوله: تتجه المنظمات بمرور الأيام إلـى التصلب والجمود بتكوين مجموعة عادات وافتراضات راسخة حـول العمـل فيهـا، ويـصبح العاملون في سجن من هذه العوائق، وحيث أن لكل منظمة تركيبا رسميا وآخر غير رسمي، فإن

التركيب غير الرسمي هو الذي يحدد معظم ما تستطيع المنظمة عمله، ويؤثر في التغيير من قبل جميع العاملين، لأن التركيب الرسمي لا يمكن تغييره بسهوله، وهو من مسؤوليات عدد قليل من الأفراد في المنظمة ممن لديهم السلطة، بينما التركيب غير الرســمي يــشكل القــوى الأساســية المؤثرة في عملية التغيير، ويشمل جميع العاملين. لذا فإنه من الصعب الاكتفاء بــسن القــوانين التي تنص على إحداث التغيير، لان التغيير يتطلب طرقاً جديدة من التفكير والتفاعل، وأن ينطلق من الداخل ومن النماذج العقلية للأفراد، وعندما يترعرع هذا التغيير فانه ســيؤدي إلــى تغييــر التركيب الرسمي. ويطرح سينجي مثالاً حيث يرى المعلمون إن التعليم هو مهنة فردية، مع أنــه لا توجد قاعدة في العمل تقول ذلك، كما أنه لا توجد قاعدة تمنع المعلمين من التعاون، ولا يوجد أيضاً قانون يقول أن المعلمين لا يستطيعون الالتقاء ساعة يوميا، ولكن يمكن أن يجعل التركيــب الرسمي للمدرسة التعاون أمرا ممكناً أو صعباً، ولكن هذا لا يتجسد إلا إذا كانت هنــاك رغبــة حقيقية عند المعلمين للعمل بطريقة أكثر تعاونا، الفكرة أنه لا يوجد أحد يجبر المعلمــين علــى العمل، إنما المهم النماذج العقلية التي يتعايشون معها.

ويضيف سينجي: انه لا يوجد بديل عن الابتكار واستمراريته كنهج في المدارس، ومن المهم عندما يجتمع العاملون معاً لمناقشة مشكلات في العمل أن يركزوا على ما يريدون مــن تجديــد وليس تثبيت الأمور، هذه الطريقة تشجع على تبني الطمــوح الجمــاعي المــشترك. أن أغلــب العاملين في المؤسسات، ومنهم المعلمون والمديرون، منهمكون بالوصول إلى حلول للمــشكلات اليومية، إنهم يقضون معظم أوقاتهم في محاولة استعادة التوازن في المؤسسة، هذا الهوس بحــل المشكلات اليومية يحول الانتباه عن ما هو مهم للتعامل مــع المــستقبل وهــو إبــداع طــرق وممارسات جديدة. فالتجديد والابتكار هما توجيه الطاقات نحو ايجاد الأشياء المرغــوب فيهــا، وهذا تحول عميق وليس فرق لفظي فقط، عندما تحل المشكلات يتم التخلص من الأشــياء غيــر المرغوب فيها، وعندما يحدث الابتكار تأتي إلى الواقع أشياء ذات قيمة للمؤسسة.

ويتابع سينجي: إن النماذج العقلية هي الجزء الصامت من المربين الذي لم يــتم اختبــاره، وليست المشكلة في عدم وعينا بنماذجنا العقلية، لكن المشكلة هي في عدم اختبار هــذه النمــاذج لأننا لا نعي حتى الآن أنه يوجد لدينا مثل هذه النماذج، ببساطة نرى العالم بطريقة معينــة، ولا نعترف بأنها ربما تكون خاطئة، وهذه مشكلة إنسانية عالمية، ولذلك فإن التغييــر لا يحــدث، إلا عندما ننفتح على وجهات نظر الآخرين لنرى الأشياء مختلفة، ونشترك جميعا بحوارات حقيقية، والاستماع بعمق للذين يرون العالم بطريقة تختلف عن رؤيتنا له.

يتضح من التفسير السابق لسينجي أن عدم حدوث التغيير في المدارس، بالرغم من وجود العديد من برامج إصلاح التعليم، هو ما ينقصها من التفكير النظمي، والرؤى المشتركة، والعمل الجماعي، والوعي بالنماذج العقلية للعاملين داخل المدرسة، وهذه الأفكار هي جوهر الضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة. ويعد كتاب سينجي: "المدارس المتعلمة"، من أهم الكتب التطويرية في الإدارة التربوية التي صدرت خلال العقدين السابقين، يقول سينجي حول فكرة هذا الكتاب: لقد أصبح من الواضح إن المدارس لا تستطيع أن تصبح أكثر حيوية وتفوقا، وأكثر مقدرة على الاحتفاظ بالتغيير بإصدار الأوامر أو بالمطالبات أو بالتمني، بل بان تتخذ سبيل التعلم لها منهجا للعمل، وهذا يعني استغراق كل العاملين في النظام في تحقيق طموحاتهم، وبناء اهتماماتهم وتطوير مقدراتهم بشكل جماعي. إن المدارس الساعية للتعلم تتحول العلاقات التقليدية بين المعلمين والآباء والتربويين ورجال الأعمال المحليين والإداريين والجمعيات المختلفة والأفراد داخل وخارج المدرسة إلى علاقات دعم وتعلم متبادلة بين جميع الأطراف المتأثرة بالعملية التربوية (Senge *et al*. 2000:5).

هذا هو الكتاب الرابع،في سلسلة مصادر الضابط الخامس، يحتوي **(191)** قطعة كتبها **(113)** مؤلفا تصف الأدوات والطرق والقصص والتأملات والأفكار والتمارين لمساعدة الذين اختاروا التعلم لهم ولمدارسهم، تم وضع هذه المقالات لتساعد المعلمين وإداريي المدارس والآباء لحل مشكلات معينة، وقدم العديد منها تبصرات عميقة جديدة لعالم المدرسة، لم تكن معروفة من قبل، مما ساعد على إحداث تغيير بطرق فاعلة، مع ملاحظة أن كل مدرسة هي بيئة فريدة لها ظروفها الخاصة،تحتاج إلى أدوات وطرق خاصة لتتعلم(Senge *et al*. 2000:6).

وفيما يلي عرض للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة من حيث التعريف وأهم الخصائص والتطبيقات وخاصة في المواقف المدرسية:

أولاً: التمكن الشخصي

ويعني المستوى العالي من الإتقان العلمي والمهني المتخصصين، ويمكن الوصول إلى هذه الدرجة من الاحتراف المهني بتبني منهج التعلم المستمر، مما يجعل الفرد قادراً على تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وشبه سينجي(1990) Senge ذلك بشد خيط من المطاط باتجاهين متعاكسين لأعلى وأسفل حيث يمثل الجانب العلوي الرؤية والطموح والطرف السفلي الواقع ويمثل الخيط الفجوة بينهما، وحتى لا يعود الخيط المطاطي إلى وضعه الأول لا بد من تثبيت الطرف العلوي والعمل على رفع المستوى السفلي لتقليل الفجوة التي سماها التوتر الابتكاري

(Creative Tension) وذلك بزيادة التمكن الشخصي للمعلمين وللإداريين وللطلبة، ويجسد التمكن الشخصي ليس المقدرة على تحقيق النتائج فقط؛ بل التمكن من الطرق اللازمة لتحقيق هذه النتائج أيضاً. إن الدور الرئيس للمعلمين في المدارس المتعلمة هو إعلاء مقدراتهم لنقل المعرفة إلى الصف، وتجريب كل الطرق الممكنة لتسهيل تعلم تلاميذهم، تمكن المعلم في المبحث الذي يدرسه يرتبط بمقدرته على التعامل مع المدى الواسع للمعرفة، ومن الضروري توفير برامج تطوير مهني مناسبة لكل معلم، وتشجيع ودعم التعلم الفردي المستمر للمعلمين .(Pang, 2003)

إن تحقيق التمكن الشخصي يتطلب:

- أن يكون لدى المدرس إدراكاً واضحاً للواقع الحالي، بدون تحيز أو إساءة تصور، مما يسهل عليه رؤية القيود والمعوقات التي تعترض تحقيق الهدف.
- تغييراً في نمط التفكير، بحيث يستخدم العقل والحس والإحساس والحدس، ليرى الأشياء في إطارها الأوسع، ويدرك موقعه منها وصلته بها وتأثره بها وتأثيره فيها، وليدرك الترابطات والتقاطعات والتفاعلات والعلاقات بينها (عطاري وعيسان ،2003).

أن تفويض هيئة التدريس إحداث التغييرات المناسبة في المدرسة وتعزيز أفكارهم وتعميمها أمر حاسم في دعم التطور المهني للمعلمين كأفراد وللمدرسة ككل، ويمكن أن يضع الإداريون سياسات محددة لتعزيز التمكن الشخصي، مثلاً يمكن دعوة المعلمين للتشارك في الخبرات العملية وفيما درسوه في الكليات أو ورش العمل التي شاركوا فيها(Pang , 2003). إن إيجاد تنسيق بين جهود التطوير المهني يساعد على تحديث وتجانس مقدرات المعلمين، وخاصة إدماج المعلمين الجدد في السياق المدرسي، وبناء المعرفة والخبرة لديهم بمرور الوقت بطريقة متناغمة مع المعلمين السابقين.

ثانياً: النماذج العقلية

وهي مجموعة الافتراضات والتعميمات والصور التي يحملها أفراد المنظمة وتؤثر إيجاباً أو سلباً على تصوراتهم،وهذه النماذج هي التي تشكل تحيزاتهم، ولتعرف النماذج العقلية للعاملين لا بد من اختبارها ،وذلك بوضعهم في جو من الحوار المستمر لمختلف القضايا وبخاصة القضايا الخلافية، مما يؤدي إلى معرفة كيف يتصرف هؤلاء الأفراد في المواقف المختلفة، وأن الفشل

في تعرف النماذج العقلية للعاملين يؤدي إلى الفشل في إيجاد التفكير النظمي في المؤسسة (Senge, 1990, 2000) .

أن هذا الضابط يركز على تطوير وعي كل من العاملين بمواقفه ومدركاته، ومواقف ومدركات الآخرين في المدرسة، إن معرفة النماذج العقلية يساعد في تحديد وتوضيح الأحداث الجارية في المدرسة، بالرغم إن معظم النماذج العقلية في المدارس لا يمكن مناقشتها لكونها غير معلنة وخافية عن النظر،إلا إن من أهم الأمور في المدرسة المتعلمة هي اختبار هذه النماذج وكشفها، وتطوير المقدرة على أن يتحدث كل من العاملين بأمان. ويمكن توضيح الفروق بين النماذج العقلية للأفراد؛ بتفسير لماذا يفسر شخصان حدثاً واحداً بشكلين مختلفين. الهدف الرئيسي لهذا الضابط هو إخراج الافتراضات العقلية والاتجاهات من الباطن إلى السطح بحيث يستطيع الأفراد اكتشاف الفروق بينهم، والحديث عن هذه الفروق بأدنى مقدار من الدفاعية (Pang, 2003).

ومن الأمثلة على النماذج العقلية السائدة في بعض المدارس :قد يرى الإداريون إن التغيير المدرسي يمكن إحداثه بإنفاق المزيد من الأموال ، بينما المعلمون مقتنعون بأن التلاميذ لا يرغبون بالدراسة، ومهما بذلوا جهدا معهم لا فائدة منه، وكذلك قد يحس الأب الذي لم يستطع الحصول على الثانوية العامة بالدونية من المعلمين، فلا يسال عن تعلم إبنه، يعتقد المعلمون إن هذا الأب غير مهتم بإبنه، وكذلك فان المعلم الذي درس طفلا معينا عدة سنوات يكون فكرة معينة عنه، ولا ينتبه للتغييرات التي تحدث لهذا الطالب ،إن وجود مثل هذه النماذج العقلية تحد من مقدرة المدرسة على التغيير. إن المقدرة على تحقيق النتائج المرغوبة تتأثر سلباً بالمشاعر التالية:

- اعتقاداتنا هي الصحيحة.
- الحقيقة واضحة.
- تستند اعتقاداتنا على بيانات حقيقية.
- البيانات التي نختارها هي البيانات الحقيقية (Sparks, 2002) .

ولتحقيق تجانس النماذج العقلية بأنه يجب على الإداريين والمعلمين إجراء تحول جذري في نماذجهم الشخصية في ضوء البنى المنظمية للمدرسة وأنماط العمليات والسلطة فيها، يجب عليهم تطوير سيناريو يؤكد على الحيوية بدلاً من الخمول، والمبادرة بدلاً من الاعتمادية، والمرونة بدلاً من الجمود، والتعاون بدلاً من التنافس، والانفتاح بدلاً من الانغلاق، والاستقصاء الديمقراطي

بدلا من الدكتاتورية(Pang, 2003). يمارس أغلب الناس المنطق الدفاعي لتجنب الإحـــراج أو التهديد، مما يؤدي إلى عدم انفتاحهم الذهني. إن اختلاف النماذج العقلية قد تقود الأفـــراد للعمـــل بشكل غير مناسب، وإذا لم يتم تحديث مقدرات المعلمين فان توقعات النجاح تكون غير مشجعة، ،إن العمل في بيئة محوطة بالانفتاح الذهني والثقة والدعم التعاوني يؤدي إلى انـــسجام النمـــاذج العقلية للعاملين (Sparks, 2002).

ثالثاً: الرؤية المشتركة

وهي الصورة الجماعية لما ستكون عليه المنظمة في المستقبل، وتبدأ بما يقتنع به الفرد انـــه حقيقة،ثم يتم دمج الرؤى الفردية في اتجاه واحد يعبر عن الرؤية المشتركة للمنظمـــة، إن بنـــاء الرؤية المشتركة يمثل قلب المنظمة المتعلمة، إن وجود الرؤية الواضحة المشتركة يلهم ويوحـــد العاملين للعمل الجماعي، وإذا تم بناء الرؤية بشكل صحيح فان الأفراد سيكافحون من أجل تعلـــم ما يلزم لتحقيقها. وعندما تمتلك منظمة رؤية مشتركة، ومستوى عال من التمكن الشخصي، تتولد القوة التي تسوق التغيير وهي "التوتر الإبتكاري" الذي يعبر عن الفرق بين الرؤيـــة المـــستقبلية والواقع الحالي، والذي يؤدي مع توفر التزام حقيقي عند الأفراد إلى تحقيـــق المنظمـــة المتميـــز لأهدافها.

أن الرؤية المشتركة هي مجموعة من الأدوات والطرق لتوحيد طموحات جميع الأفراد فـــي المدرسة وخارجها، ولبناء الرؤية المشتركة لا بد أن تقوم جماعة من الأفراد ببناء وبلورة حـــس من العمل المشترك،وبناء تصور للمستقبل الذي يرغبون في تحقيقـــه معـــا(Pang, 2003)، أن الرؤية المشتركة قد تبدأ بفرد يعتقد أن رؤيته صواب، ويأتي ذلك من خلال حوار متعمـــق مـــع الذات"عملية نفاذ إلى القلب"هذه الرؤية التي تنبع من الداخل هي صورة ذهنية حية الـــذي نريـــد على المدى البعيد (عطاري وعيسان، 2003).

يستطيع المعلمون والإداريون في المدارس حشد تعهد من المدرسة بتطوير صور مـــشتركة للمستقبل الذي يعملون لإيجاده،وعندما تأتي الرؤية من أعلى(المستويات الإدارية العليا وتفـــرض على المعلمين في الصفوف) يكون غالباً مصيرها الإهمال، وعند حدوث الأزمات تتوه الـــرؤى، لأنه كان من الأجدى تشارك الطلبة والمعلمين وإداريي المدارس في تطوير الرؤية التي يرونهـــا ويرغب فيها المجتمع. وشدد سينجي (2000) Senge *et al.* على ضـــرورة اســـتخدام ســـبل الاتصال والتواصل المتبعة في المدرسة لنشر الرؤية المشتركة بين العاملين، ويمكن الإفادة مـــن

تكنولوجيا الحاسوب مثل مجموعات النقاش والبريد الالكتروني حيث يتحدث الأفراد بحرية وبلا محددات.

وتشمل الرؤية المشتركة أيضا تطوير رؤية مشتركة في غرفة الصف يفترض أن تحظى بقبول الطلبة عبر مشاركتهم في بلورتها وإحساسهم بأن رأيهم سيسمع ويحظى بالتقدير.لكن القضية من الغالب أن يطلب المعلم من التلاميذ أن يطوروا رؤية تستند إلى رغبة أن يكونوا الأفضل في المدرسة ، ولكن دون أن يوضح لهم السبل الإجرائية لتجسيدها، ودون بذل جهد مقصود لتعرف حقيقة مقدراتهم على تحقيقها.

رابعاً: تعلم الفريق

وهي عملية تنظيم وتطوير مقدرات مجموعة الأفراد الذين يعملون معاً لتحقيق النتائج التي يرغبون فيها،وتعني سعي مجموعة الأفراد العاملين للتعلم فيما بينهم، أو اقتناص المعرفة من البيئة الخارجية وتوزيعها على الجميع ،ويعتمد نجاح تعلم الفريق توفر الرؤية المشتركة والتمكن الشخصي للأفراد ،يرى سينجي أن وحدة التعلم الأساسية في المنظمات المعاصرة هي الفريق وليس الأفراد، وإذا لم يستطع الأفراد تحييد افتراضاتهم والانخراط في حوار مستمر فلن يستطيع هذا الفريق التعلم ، ومن ثم لن تتعلم المنظمة ككل (Senge, 1990: 313).

يتضمن هذا الضابط تفاعل المجموعة لتشكيل مهارات التفكير الجمعي. تعلم الفريق في جوهره هو الممارسات المصممة عبر الوقت لتشكيل تفكير الفريق والعمل الجماعي، ليس معنى هذا أن يكون أعضاء الفريق متماثلين، بل ذوي ممارسات متناسقة، ومن خلال أساليب مثل الحوار والمناقشة والتأمل الجماعي يمكن أن تعمل مجموعات قليلة على تشكيل التفكير الجمعي، ووضع سينجي(1990) Senge ثلاثة شروط لنجاح مثل هذا الحوار:

- على جميع المشاركين تنحية افتراضاتهم جانبا، و
- عليهم التعامل مع بعضهم كزملاء، و
- أن يكون هناك منسق يدير الحوار.

إن تحقيق ذكاء ومقدرة جمعية أكبر من ذكاءات ومقدرات مجموع الأفراد، يمكن أن يعزز تعلم الفريق داخل غرفة الصف، حيث يحتاج كل فرد إلى الآخرين لتحقيق هدف متبادل، وهو تطوير مهاراتهم معا، وبين المعلمين والآباء،وبين أفراد المجتمع، وبين المجموعات التي تسعى لإنجاح التغيير المدرسي.

ثمة ظروف مدرسية تساعد على نجاح العلاقة التعلمية في المدرسة ،إذ لا بد من توافر مناخ منظمي يتسم بالثقة والحوار المفتوح والوعي بالعوامل التي تسهل أو تمنع التلاقح المعرفي بين الأفراد أو بين الجماعات، وهذا يتطلب أن يثق الإداريون ليس فقط بالتزام المعلمين المهني وفاعليتهم، بل بمقدرتهم أيضاً على التعلم كأفراد وكفريق، مما يجعل المدرسة كلها مستعدة لإجراء التجديدات التربوية اللازمة(Senge *et al.*, 2000). "تعلم الفريق" مهارة جماعية يمكن تعلمها وترسيخها عبر توفير مديري المدارس البيئات المناسبة التي يستطيع فيها الأفراد توضيح وجهات نظرهم قبل اتخاذ القرارات، وتوفير وسائل الاتصال باتجاهين لتقييم وتأمل الممارسات التربوية ونقل الخبرات بين العاملين، مما يساعد على إيجاد الظروف المناسبة للعمل التعاوني مع الآخرين، والتعلم منهم، والتعلم معهم، وهذا من شأنه أن يعزز مفاهيم تعلم الفريق، ومن ثم تحسين الأداء المدرسي(Pang, 2003).

خامساً: التفكير النظمي

وهو مقدرة العاملين في المدرسة على فهم العلاقات الشبكية المعقدة من خلال مجموعة العوامل المدرسية وتفاعلاتها الدينامية،وأهم مكونات هذا المفهوم: أن أي سلوك إنساني هو جزء من عملية نظامية اكبر، وأن الكل أكبر من مجرد مجموع الأجزاء، وأن فهم الحدث يستلزم فهم جميع العلاقات البينية في مكونات النظام،كل سلوك قد يكون سبباً ونتيجة في نفس الوقت. ويؤكد سينجي (Senge (1990, 2000 على أهمية التفكير النظمي، إذ انه يساعد على تجنب وضع الحلول المؤقتة المنفصلة للمشكلات في المنظمة، ويسمح بحدوث فهم أفضل لشبكة العلاقات بين وحدات المنظمة وأفرادها،مما يؤدي إلى إيجاد حلول ناجعة للمشكلات، ويضمن شمولية إحداث التغيير اللازم والانطلاق الأسلم نحو المستقبل.

ويعني التفكير النظمي المقدرة على فهم العلاقات السببية المعقدة من خلال مجموعة من العوامل المنظمية، فلا يوجد شيء في المدرسة يعمل وحده، التفكير النظمي يستوعب الموضوعات الأربعة السابقة، ويدمجها في جسم واحد من النظرية والتطبيق، مما يوجب على الإداريين والمعلمين رؤية المدرسة بهذا النموذج الذي يؤكد على ضرورة رؤية شبكة العلاقات البينية أكثر من رؤية علاقة سبب ونتيجة، وان التغيير التربوي ليس عملية تصليحات وترميمات لمواقع دون غيرها، بل هو عملية تغيير شاملة ومترابطة للنظام التربوي كله، مما يساعد على اتخاذ القرارات التربوية الرشيدة.

ومن هنا فان التفكير النظمي يستند إلى:

1. تبصر طبيعة العلاقات الداخلية والتركيز عليها، وليس النظر إلى سلسلة العلاقات السببية فقط، و
2. تبصر عمليات التغير أكثر من النظر إلى العمليات واللقطات الفجائية.

يتعلم الناس في التفكير النظمي الفهم الأفضل للعلاقات المتبادلة، وبذلك يستطيعون التعامل بفاعلية مع القوى التي تشكل سلوك الأفراد، ويعتمد التفكير النظمي على النمو في الإطار النظري للسلوك والتغذية الراجعة مما يقود إلى النمو أو الثبات عبر الزمن(Senge, 1990) .

ينظر التفكير النظمي للمشكلات التي تحدث في المنظمة على إنها الجزء الظاهر من جبل الجليد، وخلف كل نمط من السلوك تركيب نظمي يستند إلى مجموعة من العوامل التي تتفاعل معا بغض النظر عن الوقت والمكان الذي حدثت فيه وان كان من الصعوبة فهم العلاقات بينها، وعند دراسة هذه العلاقات تتكشف القوى المؤثرة في الظاهرة أو المشكلة (Senge *et al*., 2000:80). وضح سينج (Senge, 1990) . نموذجه في التفكير النظمي من خلال مجموعة من الاستعارات الرمزية، التي يقع غالباً الإداريون في شراكها، وتمنع التفكير النظمي في مدارسهم، وهي:

1. مشكلات اليوم تأتي من حلول الأمس.
2. كلما زاد الضغط على النظام التربوي تقهقر إلى الخلف.
3. ينمو السلوك للأفضل قبل أن ينمو للأسوأ.
4. الطرق السهلة غالباً ما تقود للخلف.
5. العلاج يمكن أن يكون أسوأ من المرض.
6. الحل الأسرع هو الأبطأ.
7. السبب والنتيجة ليسا مرتبطين بالمكان والزمان.
8. التغييرات الصغيرة قد تعطي نتائج كبيرة.
9. تستطيع الحصول على الطعام، ولكن لا تستطيع أكله دفعة واحدة.
10. قسمة الفيل إلى نصفين لا تعط فيلين صغيرين.
11. لا مجال للوم.

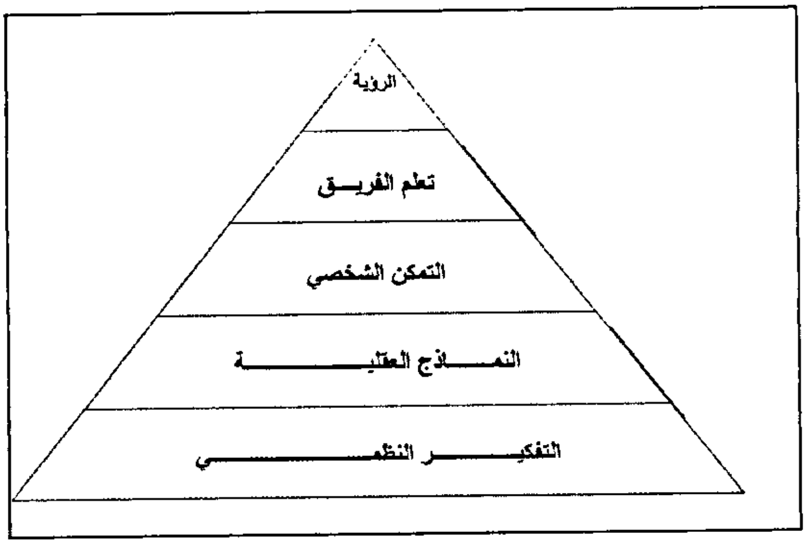
إن العديد من القادة التربويين غير مدركين للعلاقات بين مكونـــات النظـــام التربوي،لعـــدم إدراكهم شعارات سينجي السابقة،وهذا يفسر حدوث التحسن الطفيف أو عدم حدوثه في مدارسهم عند تطبيق برامج التطوير التربوي،إن التفكير النظمي هو القادر على فهم التداخلات والتفاعلات في النظم التربوية الدينامية المعقدة، يحتاج التفكير النظمي قادة يستطيعون رؤيـــة كـــل مدرســـة كمنظمة معقدة بمكوناتها المنفصلة، ويجعلهم قادرين على اتخاذ القـــرارات المرتبطـــة بتحـــسين تحصيل الطلبة، وهكذا يصبح التفكير النظمي مندمجاً في العملية التربويـــة (Thornton *et al*., 2004).

فالنماذج العقلية تؤثر في إدراك أنماط العلاقات بين أجزاء النظام وبين النظام وغيره مـــن الأنظمة وكيفية تفاعل مكونات النظام مع بعضها، ومن الطبيعـــي أن تـــؤدي النمـــاذج العقليـــة المختلفة إلى إدراكات مختلفة لماهية الأجزاء المكونة للنظام، ولكيفية تفاعلهـــا. ومـــن أجـــل أن يحدث التعلم النظمي يجب أن تتوفر للأفراد في المنظمة إرادة واستعداد لعرض نماذجهم العقليـــة الفردية ومقابلتها ببعضها ومناقشة الاختلافات بينها والتقدم بإدراك مشترك عن ماهيـــة النظـــام (عطاري وعيسان،2003).

هذه العملية أشبه ما تكون بإقامة حوار بين النماذج العقلية والتقريب بينها ، وقد تسفر عـــن رؤية مشتركة حول كيفية تفاعل مكونات النظام مع بعضها، وهذا من شأنه تعزيز تعلم الفريـــق والتعلم المنظمي عموماً، وحسب تعبير سينجي "فتفكير النظم جوهري للمنظمة المتعلمة لأنه يمثل إدراكاً جديداً للفرد وعالمه: إنه تحول من رؤية أنفسنا بمعزل عن العالم إلى رؤية أنفسنا جـــزءاً منه، من عزو المشكلات إلى شخص أو جهة بعيدة إلى رؤية أعمالنا مسؤولة عن المشكلات التي نمر بها (Senge, 1990:81). إن توفر الضوابط الخمسة معاً يمثل برنامجاً دافعاً لإحداث تغيير نظمي مستمر، ويصبح من السهل بناء منظمات يعمل أفرادها باستمرار على توســـيع مقـــدراتهم وتحقيق النتائج التي يرغبون فيها، ويتم استحداث أنماط جديـــدة مـــن التفكيـــر يتبادلونهـــا معـــا ويطلقون العنان لطموحاتهم، ويتعلم أفرادها كيف يتعلمون معا (Brunner *et al*.,1997).

يلاحظ مما سبق إن ضابطي التمكن الشخصي والنماذج العقلية تحـــدث علـــى مـــستوى الأفراد العاملين في المنظمة، بينما الرؤى المشتركة وتعلم الفريق تحدث على مستوى الجماعات في المنظمة، والتفكير النظمي هو اللغة التي يستخدمها جميع العاملين لتحليل القضايا والعمليـــات والتغذية الراجعة والمشكلات والعلاقات بين العناصر المختلفة داخل المنظمة وخارجها.

وعبر سميث (2003) Smith عن ضوابط المنظمة المتعلمة الخمسة لسينجي بـــالهرم الموضح في الشكل (5)



شكل 5: هرم الضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة (Smith,2003)

فعد سميث Smith التفكير النظمي قاعدة هذا الهرم يليه النمـــاذج العقليـــة ثـــم الـــتمكن الشخصي ثم تعلم الفريق وفي قمته الرؤية المشتركة.

أن المدرسة المتعلمة تهدف إلى تحقيق التكامل بين جهـــود الهيئتـــين التدريـــسية والإداريـــة لإحداث التطوير المدرسي، بما توفره من انخـــراط الجميـــع بـــالتعلم والعمـــل لهـــدف واحـــد، والاستجابة المرنة للتغيرات المختلفة، والوصول إلى البنى غير المنظورة في أعماق العـــاملين، وما يختزنون من مكونات لا مرئية وغير مادية (Underhill, 2004).

إن تحول المدارس إلى منظمات متعلمة يتضمن التطوير المهني للمعلمـــين والإداريـــين بحيث لا يقتصر على كيفية تعلم المعلمين، بل يتعداه إلى الاهتمـــام بتطبيـــق المحتـــوى العلمـــي واستراتيجيات التدريس ومعرفة اتجاهاتهم نحو التلاميذ واعتقاداتهم نحو نموهم المهني، والعمـــل كفريق وتحقيق الشراكة الحقيقية في العمل (Cibulka *et al.*,2000) .

ويمكن القول إن تطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة، يعد بحق نقلة نوعية في إدارة النظم بشكل عام، والنظم التربوية بشكل خاص، حيث إن المدارس تتعلم وتتطور من خلال نفسها، والأفـــراد الذين يعملون بها، ومن خلال التفاعل مع الخبرات الذاتية، ونقل خبرات المجتمعـــات التعليميـــة الأخرى، ضمن إطار من إدراك أن ما يؤخذ من المجتمعات الأخرى ليس بالـــضرورة يمكـــن

تطبيقه في مجتمع آخر، نظراً لاختلاف الثقافة والقيم والمبادئ، مما يبرز أهمية دور تعلم المدرسة من داخلها ومشاركة أفرادها في هذه العملية التعلمية.

التغييرات في المدرسة التي تساعد على إنجاح التعلم المنظمي

ثمة مجموعة من التغيرات التي يجب أجراؤها في المدرسة حتى تنجح في تطبيق التعلم المنظمي، وهي:

1. توفير الوقت اللازم للمدرسين للتأمل في العمل معا، مثل توفير وقت مجدول أسبوعيا، و
2. توفير وسائل اتصال وتواصل فاعلة بين العاملين في المدرسة مثل الاجتماعات غير الرسمية والبريد الالكتروني، و
3. التأكيد على سبل الحوار بدلاً من النقاش، والبحث عن الفهم العام، والبعد عن إصدار الأحكام، وفحص الفرضيات، والمشاركة في المعتقدات، وكل ما من شأنه أن يساعد على إيجاد أنماط جديدة من التعلم الجماعي، و
4. التعلم في مجموعات صغيرة، حيث يمكن إثارة دافعية الأفراد للعمل والتطوير، وتعزيز المشاركة الانفعالية بين المدرسين(Lashway,1998).

وأضاف لاشواي (1998) Lashway أن التعلم المنظمي الناجح في المدرسة يتطلب إعادة التفكير في دور القائد التربوي، حيث يجب أن ينظر إلى دور كل من القائد والمدير والمساعدين كقادة تعليميين مسئولين عن مساعدة المدرسة على تطوير مقدراتها لتحقيق هذه الرسالة. ويجب أن يكون ترسيخ الرؤية المشتركة والحفاظ عليها جزءاً أساسياً من دورهم الجديد، كما يجب أن يتجه القادة إلى البنى المنظمية، واقتناص الفرص أثناء العمل لجمع ونشر المعلومات التي تعمل على ضبط سير الأداء المدرسي، وتطور أشكالاً من الحاكمية التي تدعم التعلم الجمعي.

الوصول إلى المدرسة المتعلمة يحتاج إلى توفر ظروف مساعدة أخرى تشجع تعلم المعلمين في المدارس هي:

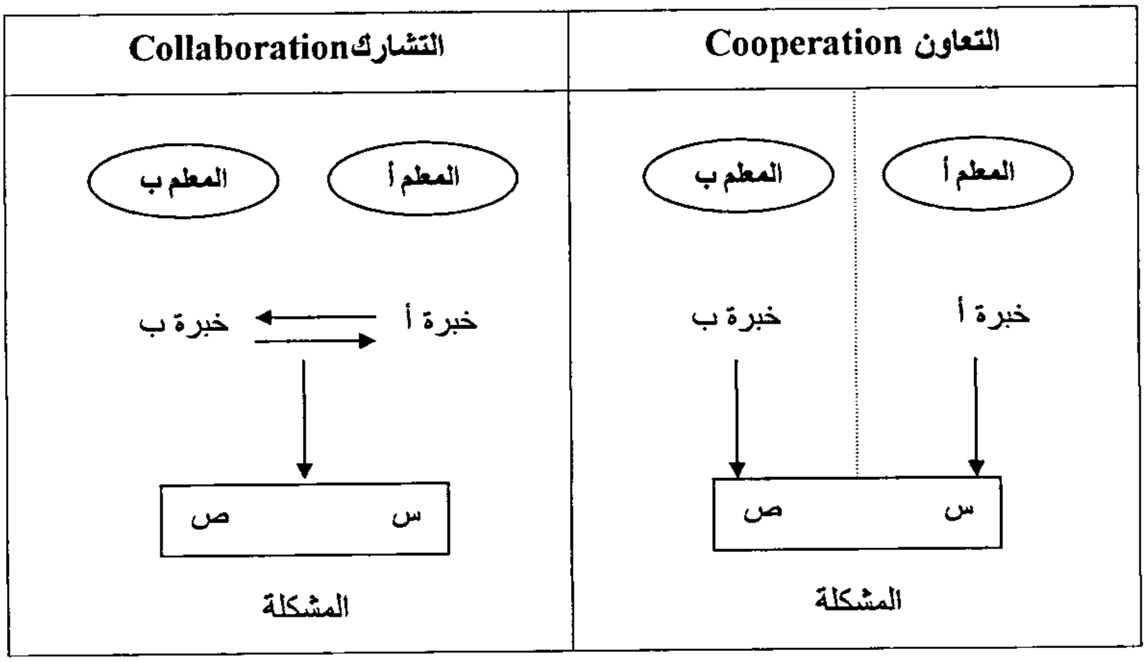
- تعاون المعلمين، و
- التشارك بالسلطة والقوة، و
- المساواة بين المعلمين، و

- التباين والتحدي والاستقلالية وحرية الاختيار، و
- وضوح أهداف المنظمة وطرق الحصول على التغذية الراجعة، و
- التكامل بين العمل الإداري والتعليم، و
- سهولة الوصول إلى مصادر التعلم (Imants, 2003) .

آلية التعلم المدرسي

إن التعلم المنظمي في المدرسة ينتج عن التفاعل المستمر بين العاملين من معلمين وإداريين، ولفهم آلية هذا التفاعل لا بد من التمييز بين التعاون والتشارك. يفترض مصطلح التعاون وجود فردين فأكثر (أو مجموعتين فأكثر)، لكل منهم برامج منفصلة يوافقون على العمل معاً، لتصبح برامجهم أكثر نجاحاً، بينما يشير مصطلح التشارك إلى مشاركة الأطراف المسؤولية والسلطة في صنع القرار (Hord, 1987) .

ويمكن التمييز بين التعاون والتشارك باستخدام مفهوم الاعتمادية المتبادلة، حيث تكون الاعتمادية المتبادلة في التعاون محدودة، وتكون أكبر في التشارك، والتشارك بين الأفراد والمجموعات يولد التمكين المتبادل، وأن التعاون موجود إلى حد ما بين العاملين في المدارس؛ إلا إن التشارك يكاد لا يكون موجوداً،ويمكن توضيح الفرق بين التعاون والتشارك لأداء مهمة بالمثال التالي :عند وجود المشكلة "س ص " في المدرسة ، فان التعاون يعني تقسيم هذه المشكلة إلى جزأين "س" و "ص" حيث يقوم المعلم"أ "بحل المشكلة الفرعية "س" بخبرته الخاصة "أ "، ويقوم المعلم "ب" بحل المشكلة الفرعية "ص" بخبرته الخاصة "ب"، هنا لا يحدث تعلم بين المعلمين "أ" و"ب" ، بينما في التشارك سيتم دمج خبرتي المعلمين "أ" و "ب" ثم إيجاد حل موحد للمشكلة "س ص" ويحدث تعلم بين المعلمين "أ" و "ب" ويكون الحل أفضل، والشكل (6) يوضح هذا المثال (Imants, 2003).



شكل 6: نوعا التفاعل بين المعلمين (Imants, 2003)

القيادة في المنظمات المتعلمة

ناقش العديد من المفكرين أهمية دور القيادة في المدارس المتعلمة والتعلم المنظمي ، وقد ميز سينجي (1996) Senge بين ثلاثة أنواع من القادة يساهمون في بناء المنظمات المتعلمة، مرتبطين بثلاثة ظروف منظمية مختلفة، وهؤلاء القادة هم :

1. القادة الميدانيون : وهم القادة المباشرون للوحدات التي يتكون منها النظام، ولديهم المقدرة على توفير التجارب لاختبار فرص التعلم الجديدة،والتي تقود إلى تحسين نتائج الأعمال.
2. القادة التنفيذيون: وهم قادة المنظمات ويوفرون الدعم للقادة المحليين، ويطورون تعلم البنى التحتية، ويقودون بالقدوة ثقافة التعلم في المنظمة.
3. القادة البناءون: ويوجدون في أي موقع منظمي، وهم قادرون على التحرك بحرية في المنظمة لإيجاد الأشخاص الراغبين بإحداث التغيير، أو المساعدة في توفير التجارب المنظمية، والمساعدة في نشر التعلم الجديد.

وكان سينجي(1990) Senge قد وصف العمل الجديد للقائد في المنظمات المتعلمة، بأنه مرتبط بثلاثة أدوار هي: مخطط ومعلم ورائد.أن ممارسات القيادة التحويلية قادرة على إحداث التطوير المدرسي وزيادة تحصيل الطلبة من خلال تعزيزها للتعلم المنظمي، حيث تعمل على

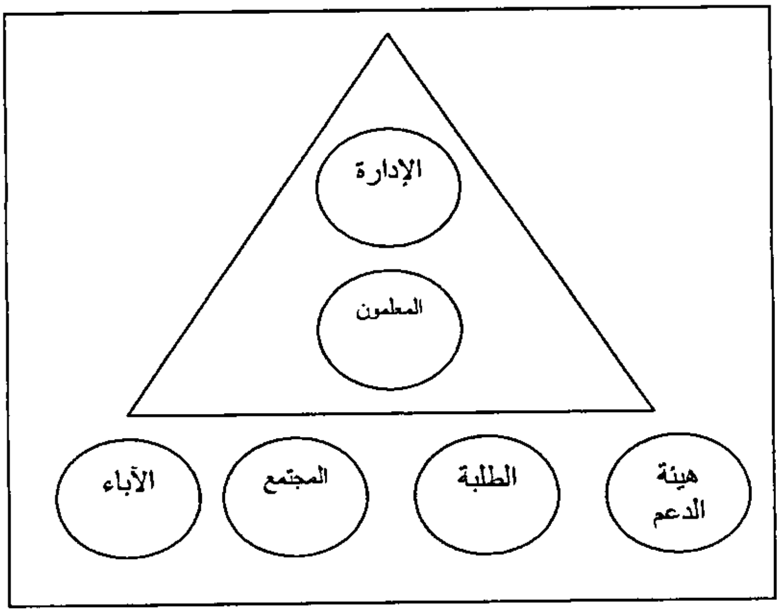
زيادة الفاعلية الجماعية للمعلمين وتوضح الأهداف والرؤية المشتركة (Mulford *et al.*، 2005)، أن دور القيادة التحويلية هو تسريع قبول المجموعة الأهداف العامة للمدرسة، وتشجيع التفكير التأملي، وبناء أعراف واعتقادات جماعية(Cibulka *et al.*, 2000).

إن التعلم المنظمي يحدث على مستوى الأفراد وفرق العمل والمدرسة ككل، وان هناك علاقة ايجابية بين مستوى التعلم المنظمي في المدرسة وكل من نمط القيادة والمناخ المنظمي السائد(Jimenez,2004). ويمكن أن تساعد العوامل التالية في تسريع التعلم المنظمي في المدارس وحسب الترتيب:

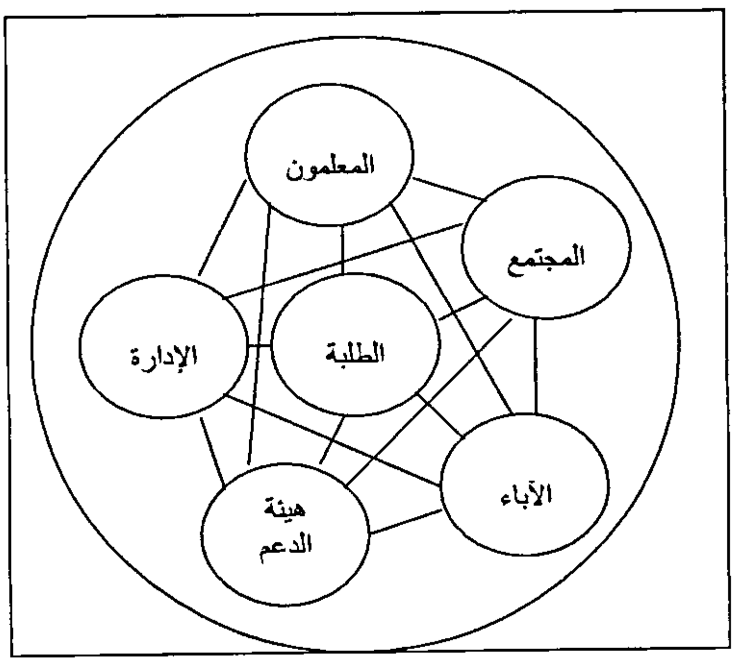
1. القيادة المدرسية، ثم
2. الثقافة المدرسية، ثم
3. التركيب المدرسي، ثم
4. السياسات والمصادر (Leithwood and Louis, 1998).

اتخاذ القرار في المدارس المتعلمة

إن صناعة القرار تشكل لب العملية الإدارية ، واتخاذ القرارات في المدارس ما زال من القمة إلى القاعدة ، والقرارات التي تؤثر على جميع العاملين يشارك فيها عدد قليل من أعضاء أسرة المدرسة،مما يعرقل حدوث التغيير الفاعل في المدارس وهو هدف يتطلع إليه الجميع ،ولذلك فإن طريقة صناعة القرارات في المدارس المتعلمة الشكل (8) تختلف عنها في المدارس التقليدية الشكل (7) (Butcher *et al.*, 2001) .



شكل 7 : طريقة صناعة القرار في المدارس التقليدية (Butcher *et al.*, 2001)



شكل (8) طريقة صناعة القرار في المدارس المتعلمة (Butcher *et al.*, 2001)

يلاحظ من الشكل (7) أن مكونات النظام المدرسي منفصلة وأن القرار تتخذه الإدارة العليا وهذا ما يفسر ضعف حدوث التغيير في المدارس وبقائها ساكنة وتقليدية ، بينما يلاحظ من الشكل (8) أن مكونات النظام المدرسي متصلة بشبكة علاقات ،وبينها تفاعل دينامي ،وأن عملية صناعة القرار تتخذه جميع الأطراف المتأثرة به، وهذا ما يفسر سهولة حدوث تغيير فاعل في المدارس المتعلمة. ويمكن القول أن مقدرة أي نظام على البقاء والحفاظ على تكامله وتوازنه يتطلب أن يكون مستوى المعرفة الناتجة عنه مساوياً على الأقل لمستوى التغير الموجود في

البيئة. ولأن المدرسة هي نظام مفتوح تتأثر بما يحدث حولها، فلا بد أن يتلاءم معدل التغير والتعلم فيها مع معدل التغير في البيئة. وهذا يتطلب أن تتم عملية التعلم بشكل دائم، وفي جميع المستويات الإدارية للحفاظ على كفاءة المدرسة وفعاليتها ومقدرتها على الاستمرار.

ثانيا:الدراسات السابقة

بدأ اهتمام الباحثين بدراسة مقدار ممارسة المنظمات لأعمالها كمنظمات متعلمة، بعد صدور كتاب سينجي "الضابط الخامس" عام (1990)، وذلك في مجال الإدارة العامة أولا ، ثم بدأ التربويون بدراسة مقدار تطبيق المنظمات التربوية لهذه الضوابط رداً على توضيح سينجي للتربويين بإمكانية تحقيق تغيير مهم في مدارسهم بإعادة تجديدها لنفسها عن طريق تحولها إلى منظمات متعلمة ،فكانت أولى الدراسات التربوية تتساءل هل تستطيع المدارس إن تصبح منظمات متعلمة؟ (Isaacson and Bamburg, 1992)، وتبعتها دراسة فولان Fullan (1995) التي أشارت إلى عدم وجود مدارس متعلمة كما تصورها سينجي بسبب عدم وجود سياسة واضحة للتغيير في ثقافة المدرسة ،وعد تحول المدارس إلى منظمات متعلمة أحلاما بعيدة ، ولكن تغيرت الصورة بشكل متسارع ، إذ بدأت تتزايد الدراسات عن المدرسة كمنظمة متعلمة وأصبح هناك توجه عام بضرورة تحول المدارس إلى منظمات متعلمة، كما ورد في دوفور Dufour (1997) ، والعدلوني (2000)، وبراندت (2003) Brandt، وايمانتز (Imants 2003)، وعلي وحجازي (2005)، وبانغ (2003,2005) Pang. وبعد إجراء مسح شامل للدراسات العربية تمكن الباحث من الحصول على أربع دراسات فقط في مجالي التعلم المنظمي والمنظمات المتعلمة، وكانت ثلاث منها حول التعلم المنظمي والمنظمات المتعلمة في المؤسسات الإدارية، ودراسة واحدة فقط حول المدرسة المتعلمة حيث قدمت إطاراً نظرياً. ويعزى العدد القليل من الدراسات العربية إلى أن مفاهيم التعلم المنظمي والمنظمة المتعلمة ما زالت قليلة الشيوع عند الأكاديميين، ناهيك عن الممارسين للعمل الإداري بشكل عام ،والعمل الإداري التربوي بشكل خاص. أما الدراسات الأجنبية فقد ظهر عدد كبير منها يتناول التعلم المنظمي في المدارس، وآلياته وأشكاله ومبرراته ،وعلاقته ببعض المتغيرات المدرسية مثل القيادة والمناخ المنظمي، وتحصيل الطلبة ،وذلك منذ أواسط التسعينيات من القرن الماضي، أما الدراسات التي تناولت مقدار تحقيق المدارس لمعايير أو أبعاد المنظمات المتعلمة فقد تأخرت إلى نهاية العقد الماضي عندما انتشر التعلم المنظمي في الكثير من المدارس في دول مختلفة ، وبدأت تتزايد في

السنوات الأخيرة الدراسات التي تقيس مقدار ممارسة المدارس لخصائص المنظمات المتعلمة وخاصة حسب إطار سينجي.

وفيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات:

أولاً: الدراسات العربية

أجرى البكار(2002) دراسة، بعنوان "إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة"، هدفت إلى:

- تقديم إطار نظري يتعلق ببناء المنظمة المتعلمة، و
- تعرف مدى توافر عناصر بناء المنظمة المتعلمة، و
- تعرف مدى وجود علاقة بين عناصر بناء المنظمة المتعلمة والإبداع، و
- تعرف تأثير العوامل الشخصية على مدى توافر العناصر الملائمة لبناء منظمة التعلم، و
- وتطوير أداة تتضمن مؤشرات خاصة بالمنظمة المتعلمة.

وتكون مجتمع الدراسة من العاملين في شركة موبايلكم للهواتف المحمولة في الأردن البالغ عددهم (416)، وتم توزيع (300) استبانة، عاد منها (143)، وبعد تحليل البيانات، كانت أهم نتائج الدراسة:

- نال مقدار توفر العناصر الأساسية الخمسة لبناء المنظمة المتعلمة على درجة موافقة متوسطة.
- هناك علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين مقدار توافر عناصر المنظمة المتعلمة والإبداع.

وأجرى عطاري وصالحة عيسان (2003)، دراسة بعنوان"المدرسة المتعلمة بوصفها أحد بدائل التعلم الحديثة"، هدفت تقديم إطار نظري حول المدرسة المتعلمة، اتبع الباحثان المنهج التحليلي النظري في دراسة الأدب ذي الصلة بالمنظمة المتعلمة والمدرسة المتعلمة وخصائصها،ثم منهج التخطيط الاستراتيجي لوضع تصور لتحويل فكرة المدرسة المتعلمة إلى منظومة واقعية لها مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وخلصا إلى أن تفحص الوضع السائد في معظم المدارس في ضوء مفهوم التعلم المنظمي يوحي بان المدارس العربية لا تعكس خصائص المدرسة المتعلمة ، وكان من نتائج الدراسة تقديم تصور لتحويل المدرسة إلى منظمة متعلمة .

وأجرت ناديا أيوب (2004) دراسة بعنوان"دور ممارسة التعلم المنظمي في مساندة التغيير الاستراتيجي في المنشآت السعودية الكبرى"، ولتحقيق ذلك تم تحديد أبعاد التعلم المنظمي الذي تتم ممارسته في المنشآت، ثم تم التعرف على مدى تأثر التعلم المنظمي بدعم الإدارة العليا، ونوع النشاط الاقتصادي، ونوع ملكية المنشآت، وحجم مبيعاتها، وتم كذلك تحديد مراحل عملية التغيير، ثم تم دراسة ما إذا كان نجاح التغيير الاستراتيجي يتأثر بوجود خطة محددة للتعلم المنظمي. وتكون مجتمع الدراسة من (1000) منشأة أعمال سعودية كبرى، تم اختيار عينة طبقية منها بلغ عددها (100) منشأة تمثل المناطق الثلاث: الغربية والوسطى والشرقية، وتم بناء استبانة لهذا الغرض تكونت من (85) فقرة تقيس أبعاد التعلم المنظمي ومستويات التغيير الاستراتيجي، تم توزيع (300) استبانة بواقع (3) استبانات لكل منشأة، بلغ عدد الاستبانات الصالحة للمعالجة (162)، وبعد التحليل الإحصائي تم التوصل لعدد من النتائج ، منها:

- درجة ممارسة التعلم المنظمي تفوق المتوسط لكل بعد من أبعاد التعلم المنظمي.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين مقدرة الإدارة العليا على تنفيذ التغيير الاستراتيجي وبين ممارسة التعلم المنظمي.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين ممارسة التعلم المنظمي ودعم الإدارة العليا لعملية التعلم.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين وجود خطة محددة للتدريب والتعلم ودرجة النجاح في إجراء التغييرات الإستراتيجية.

وأجرت إيمان أبو خضير (2006) دراسة بعنوان "إدارة عملية التعلم المنظمي في معهد الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية" ، تمهيداً لتعميم مفهوم التعلم المنظمي ونشره في جميع القطاعات الحكومية والأهلية، لاسيما في مؤسسات التعليم العالي والتدريب، المسؤولة عن إعداد الكوادر البشرية وتنميتها. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع موظفي وموظفات المعهد الموجودين على رأس عملهم في فترة إجراء الدراسة، في المركز الرئيسي للمعهد بالرياض وفروعه الثلاثة: فرع منطقة مكة المكرمة في محافظة جدة، وفرع المنطقة الشرقية في مدينة الدمام، والفرع النسائي بالرياض، والبالغ عددهم (780) موظفاً وموظفة. استخدمت الباحثة استبانة خاصة تكونت من خمسة أبعاد، وبعد تحليل البيانات إحصائيا كان توافر هذه الأبعاد ممارسة بالترتيب التالي: التقنية ، إدارة المعرفة، التحول النظمي، تمكين الأفراد، نظام التعلم . ومن نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء موظفي معهد الإدارة العامة

نحو توافر عناصر الأبعاد الفرعية الخمسة للمنظمة المتعلمة بالمعهد تبعاً لمتغيرات: مقر العمل، والمؤهل، ونوع الوظيفة، و سنوات الخبرة .

وخلصت الدراسة إلى تقديم تقييم شامل لإمكانات معهد الإدارة العامة ذات الصلة بممارسة التعلم المنظمي وتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة في المعهد، واتضح من خلاله، أن معهد الإدارة العامة تتوافر لديه الكثير من مقومات المنظمة متعلمة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

أجرت كوه (1998) Coe دراسة بعنوان"المنظمات المتعلمة وفاعلية المدارس المتوسطة" لاختبار فاعلية وإبداع المدارس في ولاية بنسلفانيا، وعلاقة ذلك بدرجة ممارستها كمنظمات متعلمة، أجاب (255) تربوي من (17) مدرسة متوسطة على استبانة تكونت من (78) سؤالاً في جزأين، الأول: استبانة المنظمة المتعلمة التي طورها Kline و Saunder عام (1993). وتم تصنيف المدارس إلى مبدعة أو غير مبدعة حسب وجهات نظر مديريها، والثاني:استبانة الفاعلية المدرسية، حيث وزعت على كل مشارك لتحديد مدى فاعلية مدرسته. كشفت نتائج تحليل البيانات أن تقديرات التربويين لمدارسهم على إنها فعالة، أو مبدعة يرتبط ايجابياً مع تقديراتهم لمدارسهم كمنظمات متعلمة.

وأجرت تايلور(2000) Taylor دراسة بعنوان "تأثير إطار سينجي للمنظمة المتعلمة والقيادة التشاركية في بناء نموذج للتطوير المهني للهيئة المدرسية"،وتم الحصول على البيانات من منطقة نورث ايست (Northeast) التعليمية في ولاية نيويورك الأمريكية، وتم اختبار ضوابط سينجي الخمسة للمنظمة المتعلمة، لفهم تأثيرها على الأنموذج المقترح، وسعت الدراسة إلى فهم عملية التغيير المدرسي ودور القيادة فيها.كانت هذه الدراسة نوعية، حيث تم إجراء مقابلات مع المشاركين،ومراجعة وتقييم المستندات والوثائق المدرسية، وملاحظة السلوك المنظمي بشكل مباشر من الباحثة، وبعد إجراء مقارنات للبيانات المتوفرة تم التوصل للنتائج التالية:

1. أن لضوابط سينجي الخمسة تأثيراً واضحاً على نموذج التطوير المهني المقترح.
2. أن الوعي بمعنى المدرسة كمنظمة متعلمة يساعد الكادر المدرسي على الثقة بالتطوير المهني والمشاركة فيه.
3. يشجع التعلم الفردي والمنظمي على إبراز المقدرات القيادية، ويوفر جواً من التعلم المستمر.

أجرت زاديريكو (2000) Zaderayko دراسة بعنوان"العوامل الضرورية لتحويل المدارس إلى منظمات متعلمة" في ولاية مونتانا الأمريكية، وبالتحديد هدفت إلى تحديد العوامل التي يراها الإداريون والمعلمون ضرورية لتطوير المدارس، ولتصبح منظمات متعلمة، ولتضمن استمرار فاعلية التعلم والتعليم في بيئة مستمرة التغيير، أجرت الباحثة مقابلات مع إداريي ومعلمي ثلاث مدارس: ابتدائية وثانوية دنيا وثانوية عليا، وتم اختيار هذه المدارس لأنه تم إحداث تغييرات واضحة فيها، شمل تغيير المعلمين والإداريين، وتم تقديم برامج تدريسية غير تقليدية للطلبة في مختلف الصفوف، تم تحليل هذه التجارب باستخدام برمجية (Atlas Ti) لتحديد العوامل التي تعزز تطبيق ضوابط سينجي الخمسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن بناء المنظمة المتعلمة يعتمد على تغيير معتقدات الأفراد، والبناء المنظمي للمدرسة. وبالتحديد فان الممارسات التي تغرس التعلم المنظمي في المدرسة كانت:

- توفير وقت مناسب للتعلم المنظمي، و
- زيادة مشاركة المعلمين في أمور المدرسة، و
- سلوك القيادة التحويلية مثل: تفويض السلطات ودعم أنشطة التطوير المهني التي تزيد من التعلم الفردي وتطوير المهارات، و
- اعتماد النشاطات التي تطور الحوار التعاوني وتعلم الفريق، و
- تغيير الثقافة المدرسية، و
- حسن اختيار هيئة العاملين، و
- إيجاد مناخ منظمي يتسم بالثقة والانفتاح.

وأجرى جرين (2001) Green دراسة بعنوان "المدارس كمنظمات متعلمة" هدفت إلى تحديد درجة ممارسة المدارس للضوابط الخمسة لبيتر سينجي كمنظمات متعلمة، في إحدى المناطق التعليمية في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، حيث تم تطوير استبانة لهذا الغرض، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن:

- الضوابط الأقل توفرا في المدارس هي:وجود الرؤية المشتركة والتفكير النظمي، وتكوين فرق التعلم.
- تطبيق ضوابط المدرسة المتعلمة يعتمد على كل من: أنماط الاتصالات في المدرسة، والتفاعل الاجتماعي والمهني فيها، وأساليب حل المشكلات المدرسية، والثقافة السائدة.

وأجرى كيلي (2001) Kelly دراسة بعنوان "تطبيق مفاهيم سينجي للمنظمة المتعلمة في إحدى المدارس المهنية"، في مدينة لوس انجلوس الأمريكية، وبالتحديد هدفت إلى تعرف سلوك هيئة العاملين في مدرسة مهنية ثانوية، ومدى توافق هذا السلوك مع ضوابط سينجي للمنظمة المتعلمة، كما وردت في كتابه الضابط الخامس، وكانت جوانب هذه الدراسة هي:

1. تحديد مقدار اختلاف سلوك الهيئة عن ضوابط سينجي للتعلم المنظمي.
2. العمليات التي تستخدمها الهيئة لتطوير المدرسة وتصبح منظمة متعلمة.
3. محددات الانتقال إلى منظمة متعلمة.

قابل الباحث (12) مشاركاً من المدرسة، تم اختيارهم من قبل الإدارة المدرسية،وتم توزيع استبانة أعدها الباحث تكونت من ضوابط المنظمة المتعلمة على باقي العاملين، وبعد تحليل البيانات، كشفت النتائج أن المدرسة حققت معدلات مقبولة من التعلم المنظمي في كل من: التمكن الشخصي، والنماذج العقلية ،وتعلم الفريق، ولم تحقق باقي الضوابط.

وأجرت ويلر(Wheeler(2002 دراسة بعنوان"بناء المنظمة المتعلمة" في ولاية بنسلفانيا الأمريكية، وهدفت إلى معرفة أثر تطبيق الضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة في مدارس منطقة (Little Olta) ذات الأغلبية من السكان الأصليين على التطوير المدرسي ،اعتمدت الباحثة المنهج النوعي في الحصول على البيانات اللازمة، وذلك بمقابلة المعلمين وملاحظة أدائهم قبل وبعد تطبيق ضوابط سينجي ، وبعد تحليل البيانات كان من أهم نتائج الدراسة: إن تطبيق الضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة ذو تأثير ايجابي للتغير المدرسي، ويحسن من تعلم الطلبة، ويزيد تحصيلهم.

وأجرى أبو تينة (2003) Abu-Tineh دراسة بعنوان "العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس وممارسة مدارسهم للضوابط الخمسة للمدارس المتعلمة"، وبالتحديد هدفت إلى اختبار العلاقة بين نمط القيادة كما يتصوره مديرو المدارس، وممارسة معلميهم للضوابط الخمسة للمدارس المتعلمة، تكونت عينة الدراسة من (144) معلماً في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في إحدى المناطق التعليمية (Leon County) في ولاية فلوريدا الأمريكية،استخدم الباحث استبانتين، الأولى: استبانة نمط القيادة التي طورها باس وافوليو (Bass and Avolio) عام (2000) ، الثانية: قائمة المنظمة المتعلمة التي طورها وايكوف Wyckoff عام (1998). وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب كان من نتائج الدراسة:

- لنمط القيادة تأثير ايجابي على ممارسة المعلمين للضوابط الخمسة، وأكثرها تأثيرا نمط القيادة التحويلية.
- ممارسة المعلمين الذكور لضوابط المنظمة المتعلمة أكثر من ممارسة المعلمات الإناث.
- تقل ممارسة المعلمين لضوابط المنظمة المتعلمة بزيادة عدد سنوات الخدمة للمعلمين.
- ممارسة معلمي المدارس الابتدائية لضوابط المدرسة المتعلمة أكثر من زملائهم معلمي المرحلة المتوسطة.

وأجرى كمبل (2003) Kemple دراسة بعنوان "تصورات معلمي وإداريي المدارس العليا لمدارسهم كمنظمات متعلمة"، وبالتحديد هدفت إلى تحديد درجة ممارسة المدارس العليا في ولاية ميتشغان للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة، حسب وجهة نظر الإداريين والمعلمين العاملين فيها،وعلاقة ذلك مع حجم المدرسة، تكونت عينة الدراسة من (90) مدرسة كبيرة و(90) مدرسة صغيرة،وتم توزيع استبانة قائمة المنظمة المتعلمة التي طورها وايكوف Wyckoff عام (998) ،على جميع المدارس بحيث يجيب عليها مدير المدرسة وثلاثة معلمين تم اختيارهم عشوائياً، وبعد تحليل البيانات إحصائيا بالمتوسطات الحسابية واختبار ت، كانت أهم النتائج:

- كانت درجة ممارسة المدارس العليا للضوابط الخمسة متوسطة للأداة ككل.
- كانت تقديرات المديرين لمدارسهم كمنظمات متعلمة أعلى من تقديرات المعلمين بدلالة إحصائية، مهما كان حجم المدرسة.
- كانت تقديرات معلمي المدارس الصغيرة لمدارسهم كمنظمات متعلمة أعلى من تقديرات معلمي المدارس الكبيرة.

وأجرت جرادنر(2004) Gradner دراسة بعنوان "درجة ممارسة المدارس الحكومية المتوسطة لضوابط المدرسة المتعلمة" في ولاية نيومكسيكو الأمريكية، وبالتحديد هدفت إلى استكشاف طبيعة خصائص التعلم المنظمي في المدارس الحكومية المتوسطة، بعد تطبيق برامج تنمية مهنية مختلفة في مدرستين من المنطقة التعليمية نفسها ،حيث تم تدريب هيئة المدرسة الأولى وفق برنامج تنمية مهنية عادي ، وتدريب هيئة المدرسة الثانية على برنامج تطوير مهني حسب إطار سينجي للمدارس المتعلمة. تم توزيع استبانة أولية على أعضاء الهيئات في المدرستين، وتبعتها مقابلات وملاحظات، وكانت أهم نتائج هذه الدراسة:

- **المدرسة الأولى:** أجاب المشاركون بأن مدرستهم لا توفر لهم الدعم لتحقيق التمكن الشخصي والتعلم كفريق وبناء الرؤية المشتركة، ولم يظهروا أدلة على توفر فهم النماذج العقلية أو التفكير النظمي، وأشار مدير المدرسة بأنه لم يستطع توصيل رؤية المدرسة للمعلمين بطريقة مناسبة، ولا توجد فرص للمعلمين لتبادل الخبرات وإجراء النقاش المهني.
- **المدرسة الثانية:** أشار المشاركون إلى أن مدرستهم توفر لهم الدعم لتطوير تمكنهم الشخصي، وتعلم الفريق، وبناء الرؤية المشتركة،وأنهم باستمرار يشاركون في اختبار نماذجهم العقلية وتعكس مناقشاتهم فهماً نظمياً مقبولاً، وتوفر مديرة المدرسة الفرص لتبادل الخبرات المهنية، وتعقد لقاءات منتظمة لهم لتأمل عملهم وإحداث تعلم الفريق.

وأجرى ثومبسون وزميلاه Thompson *et al.* (2004) دراسة بعنوان "المجتمعات المهنية المتعلمة : القيادة وتعلم الطلبة" في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، وبالتحديد هدفت إلى معرفة تأثير مديري المدارس في إيجاد المجتمعات المدرسية المتعلمة، وتأثير وجود هذه المجتمعات على تعلم الطلبة. استخدم الباحثون طرقاً نوعية وكمية في دراستهم، حيث تمت مقابلة مديري ست مدارس متوسطة، وتوزيع استبانة تكونت من (25) فقرة ذات تدريج رباعي تقيس الضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة على معلمي نفس المدارس، وكانت أهم نتائج الدراسة:

- كان تطبيق المدارس للضوابط الخمسة بدرجة كبيرة، و
- كانت درجة ممارسة هذه الضوابط بالترتيب التنازلي التالي:الرؤية المشتركة، التمكن الشخصي، النماذج العقلية، تعلم الفريق، وأخيراً التفكير النظمي، و
- يعتمد مقدار تطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة في المدارس على مقدار وعي القادة الإداريين لهذه الضوابط، و
- لا يختلف تقدير الإداريين عن تقدير المعلمين لدرجة ممارسة ضوابط المدرسة المتعلمة،و
- للمنظمة المتعلمة تأثير ايجابي على تعلم الطلبة.

وأجرى جيمينز(Jimenez، 2004) دراسة بعنوان " المناخ المنظمي والتعلم المنظمي في المدارس"، وبالتحديد هدفت إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظمي (على مستوى الأفراد والجماعات والمدرسة ككل)والمناخ المنظمي السائد في المدرسة ، تكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين العاملين في (41) مدرسة حكومية متوسطة في مدينة نيويورك الأمريكية، حيث

قام الباحث بتوزيع استبانتين لكل معلم : استبانة التعلم المنظمي، واستبانة المناخ المنظمي، وبعد تحليل البيانات كان من نتائج الدراسة :أنه يوجد ارتباط ايجابي بين مقدار التعلم المنظمي بكل مستوياته والمناخ المنظمي السائد في المدرسة.

وأجرى بانغ Pang (2005) دراسة في هونغ كونغ بعنوان " تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة حسب إطار سينجي"، حيث تم تطوير استبانة تكونت من (78) فقرة ذات تدريج خماسي، لقياس مقدار تطبيق عشرة مدارس ابتدائية، ومثلها من المدارس الثانوية لضوابط المنظمة المتعلمة، شارك في هذه الدراسة (852) معلماً من هذه المدارس، وبعد تحليل البيانات، أشارت النتائج إلى أن:

1. المدارس المشاركة أظهرت تفاوتا في درجة ممارستها للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة،و
2. ضابط التمكن الشخصي هو الأكثر ممارسة في هذه المدارس، والنماذج العقلية هو الأقل، و
3. ساهمت هذه الدراسة في تحسين المدارس؛ بتزويدها بأداة تكشف مقدار ممارستها للتعلم المنظمي، و
4. تزويد هذه المدارس بالإطار النظري للمدارس كمنظمات متعلمة يسلط الضوء على ممارساتها، ويساعدها على التحول إلى منظمة متعلمة.

وأجرت اتكنسون Atkinson (2005) دراسة بعنوان "المدارس كمنظمات متعلمة:العلاقة بين المجتمعات المهنية المتعلمة وإدماج التكنولوجيا في بيئة التعلم" في ولاية أوكلاهوما الأمريكية، وبالتحديد هدفت استقصاء العلاقة بين ممارسة ضوابط المجتمع المهني المتعلم في المدارس، ومقدار ممارستهم لإدماج التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية، حيث تم توزيع استبانة خاصة على (218) معلماً و(23) مديراً، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية متوسطة بين أبعاد المدرسة كمجتمع متعلم ومقدار إدماج التكنولوجيا في عمليتي التعلم والتعليم، وزاد التفاعل الاجتماعي بين العاملين في المدرسة.

وأجرت دورتي(2005) Dougherty دراسة بعنوان "العلاقة بين المجتمعات المهنية المتعلمة وتحصيل الطلبة" في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، وهدفت إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما تصورات مديري المدارس الابتدائية العالية الأداء لدرجة تطبيق مدارسهم كمجتمع متعلم حسب الضوابط الخمسة لسينجي ؟
- ما تصورات مديري المدارس الابتدائية المنخفضة الأداء لدرجة تطبيق مدارسهم كمجتمع متعلم حسب الضوابط الخمسة لسينجي ؟
- هل توجد فروق بين تصورات مديري المدارس عالية الأداء والمنخفضة الأداء في استخدام ضوابط سينجي لتطوير المجتمعات المهنية المتعلمة في مدارسهم؟

استخدمت الباحثة استبانة تكونت من (40) فقرة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تم توزيعها على (80) مدير مدرسة مدارسهم ذوات أداء مرتفع أو ذوات أداء منخفض، حسب تصنيف ولاية كاليفورنيا للمدارس المتشابهة، وكانت أهم النتائج:

1. أظهرت تصورات مديري المدارس عالية الأداء أنها طبقت ضوابط المدرسة المتعلمة بدرجة كبيرة.
2. أظهرت تصورات مديري المدارس منخفضة الأداء أنها طبقت ضوابط المدرسة المتعلمة بدرجة أقل.
3. كانت الفروق في تصورات مديري هاتين الفئتين من المدارس في تطبيق ضوابط سينجي ذات دلالة إحصائية، وكانت أكبر ما يمكن في كل من: الرؤية المشتركة والتفكير النظمي، لصالح فئة مديري المدارس ذات الأداء العالي.

خلاصة الدراسات السابقة

من قراءة الدراسات السابقة في مجال المنظمات المتعلمة وخاصة المدارس،يمكن الوصول إلى النقاط الآتية :

1. هدفت الدراسات السابقة التعرف على درجة ممارسة المدارس لضوابط المنظمة المتعلمة مثل دراسة غرين(Green (2001 ودراسة بانغ (Pang (2005 ، وبعضها ربط ممارسة هذه الضوابط بعوامل مدرسية أخرى مثل الفاعلية والابتكار (Coe, 1998) و(Dougherty, 2005)، والمناخ المنظمي (Jimenez, 2004)، ونمط القيادة (Taylor, 2000)، و(Abu-Tineh, 2003)، وحجم المدرسة (Kemple, 2003)،

وتعلم الطلبة (Thompson *et al.*, 2004) ، وإدماج التكنولوجيا في التعليم والتعلم (Atkinson, 2005).

2. تفاوت مقدار ممارسة المدارس أو المنظمات لأبعاد المنظمة المتعلمة،فقد كان متوسطاً في دراسات: البكار(2002)، وكمبل (2003) Kemple ، وفوق المتوسط في دراسة ناديا أيوب(2004)، وبدرجة كبيرة في دراسة ثومبسون وزميلاه (2004) Thompson *et al.*

3. تفاوت ترتيب مقدار ممارسة المدارس أو المنظمات لضوابط سينجي للمنظمة المتعلمة، فقد أشارت دراسة جرين (2001) Green إلى أن الضوابط الأقل توفرا في المدارس هي: وجود الرؤية المشتركة والتفكير النظمي، وتكوين فرق التعلم، وأشارت دراسة كيلي(Kelly,2001) إلى تحقيق معدلات مقبولة من التعلم المنظمي في كل من: التمكن الشخصي، والنماذج العقلية ، وتعلم الفريق، وأشارت دراسة ثومبسون وزميلاه (2004) Thompson *et al.* إلى أن درجة ممارسة ضوابط سينجي كانت بالترتيب التنازلي التالي: الرؤية المشتركة، التمكن الشخصي، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، وأخيراً التفكير النظمي، بينما في دراسة بانغ (2005) Pang كان ضابط التمكن الشخصي هو الأكثر ممارسة، والنماذج العقلية هو الأقل.

4. ترتبط ممارسة المدرسة كمنظمة متعلمة ايجابياً مع كل من : الإبداع (البكار،2002) و(Goe, 1998) والقدرة على تنفيذ التغيير (Wheeler, 2002)، و (أيوب ،2004) و(Zaderayko, 2000) وفاعلية المدرسة(Coe, 1998)، والتطوير المهني (Taylor, 2000)، والمناخ المنظمي (Jimenez, 2004)، ونمط القيادة التحويلية (Abu-Tineh, 2003)، وإدماج التكنولوجيا في عمليتي التعلم والتعليم (Atkinson, 2005).

5. أظهرت الدراسات تأثيرات مختلفة للعوامل المستقلة على درجة ممارسة المدارس والمنظمات لأبعاد سينجي، فقد أظهرت دراسة أبو خضير (2006) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الضوابط الفرعية الخمسة للمنظمة المتعلمة تبعاً لمتغيرات: مقر العمل، والمؤهل، ونوع الوظيفة،و سنوات الخبرة، وأظهرت دراسة أبو تينة Abu-Tineh, (2003) وجود فروق في ممارسة ضوابط المنظمة المتعلمة لصالح الذكور مقارنة بالإناث، ولصالح المدارس الابتدائية مقارنة بالمدارس الثانوية، وتقل الممارسة بزيادة عدد سنوات الخدمة، وأشارت نتائج دراسة كمبل (2003) Kemple إلى أن تقديرات المديرين

لمدارسهم كمنظمات متعلمة أعلى من تقديرات المعلمين وبدلالة إحصائية، بينما أشارت دراسة ثومبسون وزميلاه Thompson *et al.* (2004) إلى عدم وجود اختلاف بين تقدير الإداريين وتقدير المعلمين لدرجة ممارسة ضوابط سينجي.

6. استخدم الباحثون المنهجين الكمي أو النوعي أوكليهما للحصول على البيانات اللازمة لدراساتهم، وان كان استخدام الاستبانات المسحية هو الغالب فقد استخدمها كل من: البكار(2002)، وأيوب (2004)، وأبو خضير (2006)، وكوه(1998) Coe ، وجرين Green (2001)، وأبو تينة (2003) Abu-Tineh، وكمبل (2003) Kemple ، وجيمينز(Jimenez (2004، واتكنسون (2005) Atkinson، وبانغ (2005) Pang ، ودورتي (2005)Dougherty ،بينما استخدم آخرون طرقاً نوعية وهم:تايلور Taylor (2000) وزاديريكو (2000) Zaderayko و كيلي (2001) Kelly وويلر Wheeler (2002) ،تركزت باستخدام المقابلات دراسة الوثائق والمستندات، واستخدم طرقاً كمية ونوعية كل من:جرادنر(Gradner (2004 و ثومبسون وزميلاه Thompson *et al.* (2004).

واستفاد الباحث من هذه الدراسات في اختيار منهجية البحث، ومتغيرات الدراسة، وتطوير أداة الدراسة ، وتطوير الأنموذج المقترح لتحويل المدارس إلى منظمات متعلمة.

وجاءت هذه الدراسة الميدانية لتستكشف درجة تحقيق المدارس الحكومية الأردنية لضوابط المدرسة الدائمة التعلم، وتقديم أدب تربوي باللغة العربية للمدارس المتعلمة، ولتفتح الطريق أمام الباحثين الأردنيين والعرب لإجراء المزيد من الدراسات حول التعلم المنظمي والمنظمات المتعلمة، وعلاقة ذلك بالمتغيرات المدرسية، ومقارنة ذلك بالدراسات العالمية في هذا المجال.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت الدراسة تعرف درجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية (الإداريين والمعلمين) لضوابط سينجي للمنظمة المتعلمة، وهي:التمكن الشخصي والرؤية المشتركة والنماذج العقلية وتعلم الفريق والتفكير النظمي، واتبع الباحث في دراسته الأسلوب الوصفي القائم على المسح المعرفي للأدب التربوي للمنظمة المتعلمة والتعلم النظمي، وخاصة في المدارس، وذلك لبناء أداة لقياس الممارسات المدرسية، ثم اتبع المنهج المسحي الميداني لتطبيق الأداة والحصول على البيانات، ثم النتائج. يتضمن هذا الفصل عرضا لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، ووصفاً لأداة الدراسة، وخطوات بنائها، وكيفية التأكد من صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها على أفراد العينة، والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في الهيئتين الإدارية والتدريسية في المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الأردنية في نهاية العام الدراسي (2006/2005)، وبلغ عددهم (71013)، منهم (58886) معلما، و(12127) إداريا، موزعين على (35) مديرية تربية وتعليم، يقومون على تدريس(1081462) طالبا وطالبة(وزارة التربية والتعليم،2006)، والجداول (4) و(5) و(6) توضح توزيع مجتمع الدراسة في جميع مديريات التربية والتعليم حسب متغيرات الدراسة.

جدول 4 :توزع أفراد مجتمع الدراسة على مديريات التربية والتعليم حسب النوع الاجتماعي

مديرية التربية والتعليم	العاملون في المدارس (المعلمون والإداريون)		
	ذكور	إناث	مجموع
عمان الأولى	1446	2013	3459
عمان الثانية	1366	2084	3450
عمان الثالثة	1090	1427	2517
عمان الرابعة	1413	1898	3311
البادية الوسطى	720	836	1556
مأدبا	662	1156	1818
ذيبان	236	453	689
الزرقاء الأولى	1903	3504	5407
الزرقاء الثانية	618	924	1546
الرصيفة	1116	1976	3092
قصبة السلط	706	1738	2444
دير علا	361	538	899
الشونه الجنوبية	263	358	621
عين الباشا	646	1139	1785
اربد الأولى	2383	3915	6298
اربد الثانية	994	1489	2483
إربد الثالثة	334	576	910
بني كنانه	694	1123	1817
الكورة	628	911	1539
الرمثا	1102	804	1906
الاغوار الشمالية	647	1168	1815
جرش	1303	1695	2998
عجلون	830	1454	2284
قصبة المفرق	938	1298	2239
البادية الشمالية الشرقية	866	876	1742
البادية الشمالية الغربية	681	902	1583
قصبة الكرك	632	1210	1842
الأغوار الجنوبية	401	934	1335
القصر	291	555	846
المزار الجنوبي	203	291	494
الطفيلة	647	1193	1840
معان	620	1113	1733
البتراء	207	366	573
الشوبك	124	256	380
العقبة	671	1094	1756
المجموع	27742	43271	71013

المصدر : قسم الإحصاء في إدارة التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم(2006)

جدول 5: توزع المعلمين والإداريين ومستوى المدرسة حسب النوع الاجتماعي

	المعلمون	الإداريون	مستوى المدرسة		
			أساسي	ثانوي	مجموع
ذكور	24721	5091	628	480	1108
إناث	34165	7036	1433	585	2018
المجموع	58886	12127	2061	1065	3126

جدول 6 : توزع المعلمين حسب النوع الاجتماعي والمؤهل

	دكتوراه	ماجستير	دبلوم عالي	بكالوريوس	كلية مجتمع فما دون
ذكور	114	1414	2596	17090	3507
إناث	17	830	1632	23443	8243
المجموع	131	2244	4228	40533	11750

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية (Stratified Random Sample)، فبلغت (1050) من العاملين في المدارس الحكومية، وبلغ عدد الأفراد الذين كانت استجاباتهم صالحة للتحليل الإحصائي(875)، ضمت (701) معلما، و(174) إداريا، حيث مثلت العينة جميع مديريات التربية والتعليم بما يتناسب وأعداد العاملين في كل منها، والجدول (7) يتضمن التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.

كمنظمة متعلمة" التي طورتها أسمهان اغوغلو(2006) Agaoglu ، وقد تم بناء استبانة "المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة" بصيغتها الأولية لتتكون من (85) فقرة، توزعت على المجالات الخمسة كما يلي:

المجال الأول: التمكن الشخصي، وعدد فقراته (17).

المجال الثاني: النماذج العقلية، وعدد فقراته(18).

المجال الثالث: الرؤية المشتركة، وعدد فقراته(17).

المجال الرابع: تعلم الفريق، وعدد فقراته(14).

المجال الخامس: التفكير النظمي، وعدد فقراته (19).

والملحق (1) يوضح الاستبانة بصيغتها الأولية.

وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة على النحو الآتي:

صدق الأداة:

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، وصدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين في كليات العلوم التربوية في بعض الجامعات الأردنية ،والعاملين في وزارة التربية والتعليم بلغ عددهم ثلاثة وعشرين (23) محكما، أعادها منهم (13) محكما. والملحق (3) يوضح أسماء المحكمين ومراكز أعمالهم. وذلك لإبداء آرائهم في درجة ملائمة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل يرونه مناسبا، وإضافة أية فقرات يرون ضرورة وجودها في كل مجال، وقد تمت مراجعة لملاحظات المحكمين، وبناء عليها تم حذف بعض الفقرات التي كانت تتعلق بأمور خارج المدرسة، مثل مشاريع التطوير التربوي التي تنفذ حاليا، أو تعديل فقرات أخرى، أو إضافة فقرات جديدة، وبلغ عدد فقرات الأداة بعد هذه المرحلة (59) فقرة .

وتم إيجاد صدق البناء للأداة بحساب معامل الارتباط بين علامات العينة الاستطلاعية على كل مجال من مجالات الدراسة، والعلامة الكلية على الأداة، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول 8: معاملات ارتباط المجالات الخمسة بالعلامة الكلية ومستويات دلالتها(قيم α)

المجال	معامل الارتباط	قيم α
التمكن الشخصي	0.81	0.0001
النماذج العقلية	0.80	0.0001
الرؤية المشتركة	0.78	0.0001
تعلم الفريق	0.84	0.0001
التفكير النظمي	0.75	0.0001

وتشير النتائج الواردة في الجدول (8) إلى أن معاملات ارتباط المجالات الخمسة بالعلامة الكلية جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.0001$)، مما يشير إلى صدق البناء لأداة الدراسة المستخدمة.

ثبات الأداة:

وتم إيجاد معامل الاتساق الداخلي للمجالات الخمسة المكونة لأداة الدراسة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach alpha)، وعن طريق الاختبار، بينما تم حساب ثبات الاستقرار (Stability) بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه (test-retest)، على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بلغ عدد أفرادها (30) معلما وإداريا من المدرسة نفسها، وبفارق زمني بين التطبيقين مقداره أسبوعان، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم ربط الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الثبات في التطبيق الأول، والدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق الثاني، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول9 :معامل الاتساق الداخلي وثبات الإعادة للمجالات وللأداة ككل

المجال	الاتساق الداخلي(كرونباخ ألفا)	ثبات الإعادة(معامل الارتباط)
التمكن الشخصي	0.84	0.87
النماذج العقلية	0.90	0.90
الرؤية المشتركة	0.90	0.80
تعلم الفريق	0.88	0.87
التفكير النظمي	0.90	0.87
الأداة ككل	0.97	0.96

و يلاحظ من الجدول (9) أن قيم الثبات الكلية للأداة مرتفعة مما يطمئن إلى استخدام الاستبانة لتحقيق أغراض هذه الدراسة.

وتكونت الأداة بصورتها النهائية من (59) فقرة أعطي لكل منها وزن متدرج للأبدال لدرجة الممارسة في المدرسة: (كبيرة جدا، كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، قليلة جدا)، وتمثل رقميا على الترتيب: (5،4،3،2،1). موزعة على خمسة مجالات يمثل كل منها أحد ضوابط سينجي للمنظمة المتعلمة، وتقيس درجة تقدير العاملين في المدرسة الأردنية الحكومية لممارساتهم التي تشير إلى مفهوم المدرسة كمنظمة متعلمة.

وتكونت الاستبانة التي وزعت على عينة الدراسة من المعلمين والإداريين، من الأجزاء التالية:

1) رسالة تغطية تطلب تعاون المعلمين والإداريين مع الباحث وتبين لهم غرض الدراسة.

2) الجزء الأول: ويتعلق بمعلومات عامة عن المستجيب حسب متغيرات الدراسة المستقلة وهي (المسمى الوظيفي، والنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة).

3) الجزء الثاني: ويتضمن فقرات الأداة متبوع كل منها بتدريج خماسي يقدر فيه المستجيب درجة ممارسة محتوى الفقرة في مدرسته خلال العام الدراسي (2006/2005).

وكانت هذه المجالات كما يلي:

المجال الأول: التمكن الشخصي، ويحتوي (8) فقرات، وهي الفقرات (1، 6 ،15، 20 ، 28 ،32، 37، 42)

المجال الثاني: النماذج العقلية، ويحتوي (14) فقرة، وهي الفقرات (2، 7، 11، 16، 21، 25، 29، 33، 38، 43، 47، 52، 56، 59)

المجال الثالث: الرؤية المشتركة، ويحتوي (11) فقرة هي (3 ،8، 12 ،17، 22، 26، 34، 39، 44، 48، 53).

المجال الرابع: تعلم الفريق، ويحتوي (12) فقرة، وهي الفقرات (4 ، 9 ،13، 18، 23 ، 27، 30، 35، 40، 45، 49، 54).

المجال الخامس: التفكير النظمي، ويحتوي (14) فقرة، وهي الفقرات (5، 10، 14، 19، 24، 31، 36، 41، 46، 50، 51، 55، 57، 58)، والملحق رقم (2) يوضح استبانة "المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة".

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة

أ. المركز الوظيفي: وله فئتان هما: معلم، وإداري.

ب. مستوى المدرسة: وله فئتان هما: مدرسة ثانوية، ومدرسة أساسية.

ج. النوع الاجتماعي: وله فئتان: ذكر، وأنثى.

د. المؤهل العلمي: وله فئتان هما: بكالوريوس فما دون، وبكالوريوس + دبلوم فما فوق.

هـ مدة الخدمة في الوظيفة الحالية: ولها ثلاث فئات هي: من 1- أقل من 6 سنوات، من 6- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

ثانيا: المتغير التابع: هو واقع درجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية لضوابط سينجي الخمسة للمنظمة المتعلمة، وذلك كما عبر عنها أفراد عينة الدراسة من معلمين وإداريين أثناء استجابتهم لاستبانة "المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة" التي طورها الباحث لهذا الغرض.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بالإجراءات والخطوات التالية للحصول على البيانات اللازمة لتحقيق هدف الأطروحة:

1. بناء استبانة "المدرسة الأردنية كمنظمة" متعلمة لقياس ممارسات العاملين في المدارس، كما سبق توضيحه.
2. تم التأكد من صدق الأداة وثباتها.
2. تمت مخاطبة وزارة التربية والتعليم من قبل الجامعة الأردنية؛ لتسهيل مهمة الباحث في استكمال إجراءات البحث، ومن ثم قامت وزارة التربية والتعليم بمخاطبة جميع مديريات التربية والتعليم لنفس الغرض(الملحق رقم 4).
3. قام الباحث وبمساعدة مجموعة من زملائه المشرفين التربويين بتوزيع (1050) نسخة من الاستبانة على عينة الدراسة كل في المديرية التي يعمل بها، ومن ثم جمعها، وذلك في شهر أيار أي قبل نهاية العام الدراسي(2006/2005).
4. بلغ عدد الاستبانات المسترجعة والمناسبة للتفريغ (875) استبانة، أي بنسبة إرجاع حوالي (83%).
5. تم إدخال البيانات إلى برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) على جهاز الحاسوب، ثم تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة، والحصول على النتائج.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تفريغ الاستبانات التي تم استرجاعها من العينة في الحاسوب، ثم باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للتربية والعلوم الاجتماعية (SPSS) تم إجراء المعالجات الإحصائية التالية حسب أسئلة الدراسة كما يلي:

للإجابة عن السؤال الأول:

1. ما درجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية للضوابط الخمسة التي وضعها سينجي للمنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير

المنظمي) حسب وجهة نظرهم؟

فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة، ولجميع فقرات الاستبانة.

و للإجابة عن الأسئلة: الثاني والثالث والرابع والخامس:

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفـــراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمـــسة للمنظمـــة المتعلمة تعزى لمتغير المركز الوظيفي(معلم/إداري)؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفـــراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمـــسة للمنظمـــة المتعلمة تعزى لمتغير مستوى المدرسة؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفـــراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمـــسة للمنظمـــة المتعلمة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات إجابـــات أفـــراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمـــسة للمنظمـــة المتعلمة تعزى لمتغير المؤهل؟

فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لمتوسطات العينات المستقلة.

وللإجابة عن السؤال السادس:

6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفـــراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمـــسة للمنظمـــة المتعلمة تعزى لمتغير الخبرة؟

فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن وجود فروق بين المتوســـطات الحـــسابية تعزى لخبرة العاملين في المدرسة.

وللإجابة عن السؤال السابع:

7. ما الأنموذج المقترح لتحويل المدرسة الأردنية إلى منظمة متعلمة؟

فقد تم استخدام نتائج الدراسة عن الأسئلة السابقة، والأدب التربوي في مجال تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة في تقديم الأنموذج المقترح.

ولتحديد درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية لضوابط المنظمة المتعلمة، فقد تم حساب طول الفئة كما يلي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد مستويات الممارسة}}$$

$$0.8 = \frac{1-5}{5}$$

وبناءً على ذلك، فقد تم اعتماد المعيار التالي لتحديد درجة ممارسة العاملين لكل فقرة من فقرات الاستبانة :

- من 1.00 إلى أقل من 1.80 درجة قليلة جداً.
- من 1.80 إلى أقل من 2.60 درجة قليلة.
- من 2.60 إلى أقل من 3.40 درجة متوسطة.
- من 3.40 إلى أقل من 4.20 درجة كبيرة.
- من 4.20 إلى 5.00 درجة كبيرة جداً.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكانت النتائج على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية للضوابط الخمسة التي وضعها سينجي للمنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير المنظمي) حسب وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات "استبانة المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة"، وتم ترتيب هذه الضوابط تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول 10:المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لمجالات استبانة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب وجهة نظر العاملين في المدارس الأردنية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	التمكن الشخصي	3.14	0.68	متوسطة
2	التفكير النظمي	3.01	0.54	متوسطة
3	النماذج العقلية	2.85	0.61	متوسطة
4	الرؤية المشتركة	2.85	0.65	متوسطة
5	تعلم الفريق	2.79	0.50	متوسطة
	الأداة ككل	2.91	0.54	متوسطة

يلاحظ من الجدول (10) ما يلي:

- تترتب الضوابط الخمسة تنازلياً حسب أوساطها الحسابية على النحو الآتي:

التمكن الشخصي، ثم التفكير النظمي، ثم النماذج العقلية، ثم الرؤية المشتركة، وأخيراً تعلم الفريق.

- يمارس العاملون في المدارس الأردنية الضوابط الخمسة للمدرسة كمنظمة متعلمة بدرجة متوسطة، وذلك لجميع الضوابط وللأداة ككل.

- تتراوح المتوسطات الحسابية للضوابط الخمسة بين (3.14) كحد أعلى لضابط التمكن الشخصي و (2.79) كحد أدنى لضابط تعلم الفريق.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات "استبانة المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة" حسب وجهة نظر العاملين فيها ، وتم ترتيب هذه الفقرات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي الذي حصلت عليه كل فقرة، وذلك لتحديد مستوى ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية لمؤشرات المدرسة كمنظمة متعلمة، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول 11:المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لجميع فقرات الاستبانة من وجهة نظر العاملين في المدارس الأردنية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	14	يعد العاملون المشكلات المدرسية أعراضاً لظروف متنوعة.	3.78	1.07	كبيرة
2	1	يسعى المعلمون إلى معرفة الجديد في تخصصاتهم العلمية.	3.74	0.79	كبيرة
2	12	تركز الرؤية الخاصة للمدرسة على تعلم الطلبة.	3.74	0.84	كبيرة
4	9	تسود روح الفريق بين العاملين في المدرسة.	3.71	0.74	كبيرة
5	58	يعد العاملون المدرسة جزءاً من نظام أكبر هو المجتمع.	3.60	1.19	كبيرة
6	15	يقبل العاملون على فرص التعلم داخل المدرسة وخارجها.	3.58	1.07	كبيرة

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
7	13	توجد علاقات تشاركية منتجة بين العاملين.	3.56	0.73	كبيرة
8	16	تحدث مناقشات مهنية مستمرة بين العاملين في المدرسة.	3.32	1.07	متوسطة
8	25	تتصف المناقشات بين الزملاء بالأمانة والصراحة.	3.32	1.00	متوسطة
10	22	تعد النجاحات في المدرسة نجاحات لجميع العاملين.	3.28	1.31	متوسطة
11	5	يعد العاملون كل سلوك تربوي ناتج عن شبكة من العوامل.	3.27	0.99	متوسطة
12	29	يتوافر حوار مهني متبادل بين العاملين.	3.24	0.91	متوسطة
13	38	يتم تشجيع وجهات النظر المتعددة والنقاشات المفتوحة.	3.22	1.15	متوسطة
14	10	ينظر العاملون إلى المدرسة بأنها أكبر من مجموع أفرادها ومكوناتها.	3.20	1.03	متوسطة
15	50	يطور الإداريون مقدرة للتعامل بنجاح مع الظروف الإدارية المتغيرة.	3.19	0.98	متوسطة
16	24	يدرك الإداريون أهمية الإطار الفكري والقيمي للطلبة وللعاملين لإحداث التغيير المطلوب .	3.13	0.98	متوسطة
17	31	ينظر العاملون إلى الأحداث غير المتوقعة على أنها فرص للتعلم.	3.12	1.14	متوسطة
18	17	يتم بناء الرؤى و الأهداف المدرسية بالتعاون بين جميع العاملين.	3.11	1.10	متوسطة
19	53	يكون هدف اجتماعات الهيئة المدرسية تحقيق نتاجات تربوية.	3.07	1.24	متوسطة
20	42	يستخدم العاملون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية.	3.05	1.07	متوسطة
21	28	يزود الإداريون المعلمين بفرص التعلم اللازمة لتحسين أدائهم.	3.04	1.16	متوسطة
21	37	يواكب العاملون التطورات الحديثة في مجالي التعلم والتعليم.	3.04	1.08	متوسطة
21	7	تسود المدرسة وجهات نظر تربوية متقاربة حول مختلف القضايا.	3.04	1.09	متوسطة
21	51	يتمتع الإداريون بمهارات جمع البيانات.	3.04	0.99	متوسطة

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
25	11	يتم تعرف أنماط تعلم العاملين لتحسين طرق الاتصال.	3.03	0.97	متوسطة
26	23	يستخدم الإداريون طرقاً مختلفة لتشجيع التواصل بين العاملين.	3.02	1.03	متوسطة
27	45	يتقبل العاملون حالات النشاط غير العادي في المدرسة.	3.01	0.91	متوسطة
28	32	تولي المدرسة اهتماما كبيراً بالنمو المهني للعاملين.	3.00	1.15	متوسطة
28	41	يراجع العاملون تأثير ممارساتهم على أداء الطلبة باستمرار.	3.00	1.07	متوسطة
30	54	تنتشر روح الثقة بين العاملين.	2.95	1.13	متوسطة
31	44	يشترك جميع العاملين في ممارسة السلطة والمسؤولية .	2.94	1.18	متوسطة
32	21	ينجز العاملون أعمالهم بهمة وحماس.	2.93	1.19	متوسطة
33	20	يبحث الإداريون عن المعرفة الجديدة لتحسين أدائهم.	2.92	1.25	متوسطة
34	26	يشعر العاملون في المدرسة بان أي إخفاق هو إخفاق لهم جميعا.	2.85	1.27	متوسطة
34	46	يتم تعزيز العاملين عند تقديمهم لإبداع أو حل مبتكر لمشكلة مدرسية.	2.85	1.10	متوسطة
36	30	يدعم المجتمع المدرسي المبادرة وتجريب الجديد في التعلم والتعليم.	2.82	1.02	متوسطة
37	56	يعبر العاملون عما يجول في خواطرهم حول ما تعلموه بحرية.	2.80	1.11	متوسطة
38	59	يمكن طرح القضايا الحساسة للنقاش.	2.77	1.21	متوسطة
39	6	يتم تشجيع العاملين على التعلم المستمر .	2.76	1.21	متوسطة
40	48	تتم صناعة القرارات بشكل جماعي.	2.65	1.15	متوسطة
41	36	يمكن إدارة ضغوط العمل والاستفادة منها في تعزيز التعلم.	2.64	0.96	متوسطة
42	49	يقدم الزملاء الدعم المناسب إذا حدث خلل في أداء احدهم.	2.62	0.92	متوسطة
43	47	يتم تحديث السياسات والممارسات والإجراءات المدرسية.	2.59	1.06	قليلة

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
44	52	ينظر العاملون إلى الأخطاء كفرص ايجابية للتطوير.	2.56	0.99	قليلة
45	39	تناقش الخطة التطويرية للمدرسة مع المعلمين.	2.51	1.06	قليلة
46	57	يشعر العاملون بأنهم قادة تربويون كل في موقعه.	2.49	0.98	قليلة
47	27	يقدم جميع العاملين العون والدعم للمعلم الجديد.	2.47	1.08	قليلة
48	43	يتم فهم الفروق بين التعلم والتعليم بوضوح.	2.46	1.19	قليلة
49	34	تتم مراجعة مستمرة لرؤية المدرسة التربوية.	2.43	0.89	قليلة
50	19	يعد العاملون أن لكل منهم دوراً مهماً بالدرجة نفسها في تعلم الطلبة.	2.42	0.84	قليلة
51	55	يتم تبصر البيئة الخارجية لإدخال الجديد إلى المدرسة.	2.39	0.88	قليلة
52	35	يحول العاملون الأخطاء إلى فرص تعلم للجميع.	2.36	0.90	قليلة
52	3	يدرك جميع العاملين الرؤية الخاصة بالمدرسة.	2.36	0.84	قليلة
54	8	يلتزم جميع العاملين بتحقيق الشعارات التربوية التي تتبناها المدرسة.	2.35	0.96	قليلة
55	2	يفسر العاملون في المدرسة الأحداث بطرق متقاربة.	2.33	0.85	قليلة
56	4	يتبادل المعلمون الزيارات الصفية.	2.32	0.90	قليلة
56	33	يتم تأمل الممارسات المدرسية ومناقشتها .	2.32	0.86	قليلة
58	40	يعرف العاملون ساعات التدريب والتعلم التي سيتلقونها سنوياً.	2.31	1.13	قليلة
59	18	يلتقي العاملون بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية.	2.27	0.83	قليلة

يلاحظ من الجدول (11) ما يلي:

- إن المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة تراوحت بين(3.78) كحد أعلى للفقرة (14) "يعد العاملون المشكلات المدرسية أعراضا لظروف متنوعة"، و(2.27) كحد أدنى للفقرة(18) "يلتقي العاملون بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية".

- وجود(7)ممارسات تربوية بدرجة كبيرة في المدارس الأردنية تشير إلى المدرسة كمنظمة متعلمة، وهي الفقرات:

(14) "يعد العاملون المشكلات المدرسية أعراضا لظروف متنوعة"، و(1) "يسعى المعلمون إلى معرفة الجديد في تخصصاتهم العلمية"، و (12) "تركز الرؤية الخاصة للمدرسة على تعلم الطلبة"، و(9) "تسود روح الفريق بين العاملين في المدرسة"،و(58) "يعد العاملون المدرسة جزءا من نظام أكبر هو المجتمع"، و(15) "يقبل العاملون على فرص التعلم داخل المدرسة وخارجها"، و(13) "توجد علاقات تشاركية منتجة بين العاملين".

- وجود(17) ممارسة تربوية بدرجة قليلة في المدارس الأردنية، تشير إلى المدرسة كمنظمة متعلمة، وهي الفقرات:

(18) "يلتقي العاملون بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية"، و(40) "يعرف العاملون ساعات التدريب والتعلم التي سيتلقونها سنويا"، و(33) "يتم تأمل الممارسات المدرسية ومناقشتها"، و(4) "يتبادل المعلمون الزيارات الصفية"، و(2) "يفسر العاملون في المدرسة الأحداث بطرق متقاربة"، و(8) "يلتزم جميع العاملين بتحقيق الشعارات التربوية التي تتبناها المدرسة"، و(3) "يدرك جميع العاملين الرؤية الخاصة بالمدرسة"، و(35) "يحول العاملون الأخطاء إلى فرص تعلم للجميع"، و(55) "يتم تبصر البيئة الخارجية لإدخال الجديد إلى المدرسة"، و(19) "يعد العاملون أن لكل منهم دورا مهما بالدرجة نفسها في تعلم الطلبة"، و(34) "تتم مراجعة مستمرة لرؤية المدرسة التربوية"، و(43) "يتم فهم الفروق بين التعلم والتعليم بوضوح"، و(27) "يقدم جميع العاملين العون والدعم للمعلم الجديد"، و(57) "يشعر العاملون بأنهم قادة تربويون كل في موقعه"، و(39) "تناقش الخطة التطويرية للمدرسة مع المعلمين"، و(52) "ينظر العاملون إلى الأخطاء كفرص ايجابية للتطوير"، و(47) "يتم تحديث السياسات والممارسات والإجراءات المدرسية".

- وجود(35) ممارسة تربوية بدرجة متوسطة في المدارس الأردنية تشير إلى المدرسة كمنظمة متعلمة، وهي باقي فقرات الاستبانة.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب تقديرات العاملين في المدارس الأردنية لدرجة ممارسة مدارسهم لخصائص المدرسة كمنظمة متعلمة لكل مجال من مجالات الاستبانة.

المجال الأول: التمكن الشخصي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من العاملين في المدارس الأردنية عن فقرات المجال الأول /التمكن الشخصي، والجدول (12) يوضح هذه النتائج.

جدول 12: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من العاملين في المدارس الأردنية عن فقرات المجال الأول/ التمكن الشخصي مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	1	يسعى المعلمون إلى معرفة الجديد في تخصصاتهم العلمية.	3.74	0.79	كبيرة
2	15	يقبل العاملون على فرص التعلم داخل المدرسة وخارجها.	3.58	1.07	كبيرة
3	42	يستخدم العاملون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية.	3.05	1.07	متوسطة
4	28	يزود الإداريون المعلمين بفرص التعلم اللازمة لتحسين أدائهم.	3.04	1.16	متوسطة
4	37	يواكب العاملون التطورات الحديثة في مجالي التعلم والتعليم.	3.04	1.08	متوسطة
6	32	تولي المدرسة اهتماما كبيرا بالنمو المهني للعاملين.	3.00	1.15	متوسطة
7	20	يبحث الإداريون عن المعرفة الجديدة لتحسين أدائهم.	2.92	1.25	متوسطة
8	6	يتم تشجيع العاملين على التعلم المستمر .	2.76	1.21	متوسطة

يلاحظ من الجدول (12) أن أكثر خصائص المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة ممارسة في ضابط التمكن الشخصي من وجهة نظر العاملين فيها هي الفقرة(1) "يسعى المعلمون إلى معرفة الجديد في تخصصاتهم العلمية"،ثم جاءت الفقرة (15) "يقبل العاملون على فرص التعلم داخل المدرسة وخارجها"،وكلاهما تقابل درجة ممارسة كبيرة، ثم جاءت الفقرات(42 ،28 ،37 ، 32 ،6 20) على الترتيب، وجميعها تقابل درجة ممارسة متوسطة.

المجال الثاني:النماذج العقلية

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من العاملين في المدارس الأردنية عن فقرات المجال الثاني/ النماذج العقلية، والجدول (13) يوضح هذه النتائج.

جدول 13:المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لتقديرات أفراد عينة الدراسة من العاملين في المدارس الأردنية عن فقرات المجال الثاني/ النماذج العقلية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	16	تحدث مناقشات مهنية مستمرة بين العاملين في المدرسة.	3.32	1.07	متوسطة
1	25	تتصف المناقشات بين الزملاء بالأمانة والصراحة.	3.32	1.00	متوسطة
3	29	يتوافر حوار مهني متبادل بين العاملين.	3.24	0.91	متوسطة
4	38	يتم تشجيع وجهات النظر المتعددة والنقاشات المفتوحة.	3.22	1.15	متوسطة
5	7	تسود المدرسة وجهات نظر تربوية متقاربة حول مختلف القضايا.	3.04	1.09	متوسطة
6	11	يتم تعرف أنماط تعلم العاملين لتحسين طرق الاتصال.	3.03	0.97	متوسطة
7	21	ينجز العاملون أعمالهم بهمة وحماس.	2.93	1.19	متوسطة
8	56	يعبر العاملون عما يجول في خواطرهم حول ما تعلموه بحرية.	2.80	1.11	متوسطة
9	59	يمكن طرح القضايا الحساسة للنقاش.	2.77	1.21	متوسطة
10	47	يتم تحديث السياسات والممارسات والإجراءات المدرسية.	2.59	1.06	قليلة
11	52	ينظر العاملون إلى الأخطاء كفرص ايجابية للتطوير.	2.56	0.99	قليلة
12	43	يتم فهم الفروق بين التعلم والتعليم بوضوح.	2.46	1.19	قليلة
13	2	يفسر العاملون في المدرسة الأحداث بطرق متقاربة.	2.33	0.85	قليلة
14	33	يتم تأمل الممارسات المدرسية ومناقشتها .	2.32	0.86	قليلة

يلاحظ من الجدول (13) أن أكثر الممارسات شيوعاً في المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة في ضابط النماذج العقلية من وجهة نظر العاملين فيها هما الفقرتان(16) "تحدث مناقشات مهنية مستمرة بين العاملين في المدرسة" و(25) "تتصف المناقشات بين الزملاء بالأمانة والصراحة"، ثم جاءت الفقرات (29 ، 38 ،7 ،11 ،21 ،56 ،59 ،47 ،52)، وجميعها تقابل درجة ممارسة متوسطة،ثم جاءت الفقرات (43 ،2 ،33) على الترتيب، وبذلك فان أقل الممارسات شيوعاً الفقرة (33) "يتم تأمل الممارسات المدرسية ومناقشتها" .

المجال الثالث: الرؤية المشتركة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من العاملين في المدارس الأردنية عن فقرات المجال الثالث/ الرؤية المشتركة، والجدول (14) يوضح هذه النتائج.

جدول 14:المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لتقديرات أفراد عينة الدراسة من العاملين في المدارس الأردنية عن فقرات المجال الثالث/ الرؤية المشتركة مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	12	تركز الرؤية الخاصة للمدرسة على تعلم الطلبة.	3.74	0.84	كبيرة
2	22	تعد النجاحات في المدرسة نجاحات لجميع العاملين.	3.28	1.31	متوسطة
3	17	يتم بناء الرؤى و الأهداف المدرسية بالتعاون بين جميع العاملين.	3.11	1.10	متوسطة
4	53	يكون هدف اجتماعات الهيئة المدرسية تحقيق نتاجات تربوية.	3.07	1.24	متوسطة
5	44	يشترك جميع العاملين في ممارسة السلطة والمسؤولية	2.94	1.18	متوسطة
6	26	يشعر العاملون في المدرسة بان أي إخفاق هو إخفاق لهم جميعا.	2.85	1.27	متوسطة
7	48	تتم صناعة القرارات بشكل جماعي.	2.65	1.15	متوسطة
8	39	تناقش الخطة التطويرية للمدرسة مع المعلمين.	2.51	1.06	قليلة
9	34	تتم مراجعة مستمرة لرؤية المدرسة التربوية.	2.43	0.89	قليلة
10	3	يدرك جميع العاملين الرؤية الخاصة بالمدرسة.	2.36	0.84	قليلة
11	8	يلتزم جميع العاملين بتحقيق الشعارات التربوية التي تتبناها المدرسة.	2.35	0.96	قليلة

يلاحظ من الجدول (14) أن أكثر الممارسات شيوعا في المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة في ضابط الرؤية المشتركة هي الفقرة (12) "تركز الرؤية الخاصة للمدرسة على تعلم الطلبة"،وتقابل درجة ممارسة كبيرة، ثم جاءت الفقرات (22 ، 17 ، 53 ، 44 ،26 ، 48) على الترتيب،وتقابل درجة ممارسة متوسطة، ثم جاءت الفقرات(39 ،34 ،3، 8)، على الترتيب وتقابل درجة ممارسة قليلة، وبذلك فأن أقل الممارسات شيوعا الفقرة(8) "يلتزم جميع العاملين بتحقيق الشعارات التربوية التي تتبناها المدرسة".

المجال الرابع:تعلم الفريق

تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة من العاملين في المدارس الأردنية على فقرات المجال الرابع/ تعلم الفريق، والجدول (15) يوضح هذه النتائج.

جدول 15 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لتقديرات أفراد عينة الدراسة من العاملين في المدرسة الأردنية عن فقرات المجال الرابع/ تعلم الفريق مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	9	تسود روح الفريق بين العاملين في المدرسة.	3.71	0.74	كبيرة
2	13	توجد علاقات تشاركية منتجة بين العاملين.	3.56	0.73	كبيرة
3	23	يستخدم الإداريون طرقاً مختلفة لتشجيع التواصل بين العاملين.	3.02	1.03	متوسطة
4	45	يتقبل العاملون حالات النشاط غير العادي في المدرسة.	3.01	0.91	متوسطة
5	54	تنتشر روح الثقة بين العاملين.	2.95	1.13	متوسطة
6	30	يدعم المجتمع المدرسي المبادرة وتجريب الجديد في التعلم والتعليم.	2.82	1.02	متوسطة
7	49	يقدم الزملاء الدعم المناسب إذا حدث خلل في أداء احدهم.	2.62	0.92	متوسطة
8	27	يقدم جميع العاملين العون والدعم للمعلم الجديد.	2.47	1.08	قليلة
9	35	يحول العاملون الأخطاء إلى فرص تعلم للجميع.	2.36	0.90	قليلة
10	4	يتبادل المعلمون الزيارات الصفية.	2.32	0.90	قليلة
11	40	يعرف العاملون ساعات التدريب والتعلم التي سيتلقونها سنوياً.	2.31	1.13	قليلة
12	18	يلتقي العاملون بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية.	2.27	0.83	قليلة

يلاحظ من الجدول(15) أن أكثر الممارسات شيوعاً في المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة في ضابط تعلم الفريق هي الفقرة (9)"تسود روح الفريق بين العاملين في المدرسة"، والفقرة(13) " توجد علاقات تشاركية منتجة بين العاملين"، وكلاهما تقابلان درجة ممارسة كبيرة، ثم جاءت الفقرات (23 ، 45 ، 54 ،30 ، 49) على الترتيب وتقابل درجة ممارسة متوسطة،ثم جاءت الفقرات(27 ، 35، 4 ، 40 ،18) على الترتيب، بدرجة ممارسة قليلة،وبذلك فان أقل الممارسات شيوعاً الفقرة (18) "يلتقي العاملون بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية".

المجال الخامس:التفكير النظمي

تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة من العاملين في المدارس الأردنية عن فقرات المجال الخامس/ التفكير النظمي، والجدول (16) يوضح هذه النتائج.

جدول 16:المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لتقديرات أفراد عينة الدراسة من العاملين في المدارس الأردنية عن فقرات المجال الخامس/ التفكير النظمي مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	14	يعد العاملون المشكلات المدرسية أعراضا لظروف متنوعة.	3.78	1.07	كبيرة
2	58	يعد العاملون المدرسة جزءاً من نظام أكبر هو المجتمع.	3.60	1.19	كبيرة
3	5	يعد العاملون كل سلوك تربوي ناتج عن شبكة من العوامل.	3.27	0.99	متوسطة
4	10	ينظر العاملون إلى المدرسة بأنها أكبر من مجموع أفرادها ومكوناتها.	3.20	1.03	متوسطة
5	50	يطور الإداريون مقدرة للتعامل بنجاح مع الظروف الإدارية المتغيرة.	3.19	0.98	متوسطة
6	24	يدرك الإداريون أهمية الإطار الفكري والقيمي للطلبة وللعاملين لإحداث التغيير المطلوب.	3.13	0.98	متوسطة
7	31	ينظر العاملون إلى الأحداث غير المتوقعة على أنها فرص للتعلم.	3.12	1.14	متوسطة
8	51	يتمتع الإداريون بمهارات جمع البيانات.	3.04	0.99	متوسطة
9	41	يراجع العاملون تأثير ممارساتهم على أداء الطلبة باستمرار.	3.00	1.07	متوسطة
10	46	يتم تعزيز العاملين عند تقديمهم لإبداع أو حل مبتكر لمشكلة مدرسية.	2.85	1.10	متوسطة
11	36	يمكن إدارة ضغوط العمل والاستفادة منها في تعزيز التعلم.	2.64	0.96	متوسطة
12	57	يشعر العاملون بأنهم قادة تربويون كل في موقعه.	2.49	0.98	قليلة
13	19	يعد العاملون أن لكل منهم دوراً مهماً بالدرجة نفسها في تعلم الطلبة.	2.42	0.84	قليلة
14	55	يتم تبصر البيئة الخارجية لإدخال الجديد إلى المدرسة.	2.39	0.88	قليلة

يلاحظ من الجدول (16) أن أكثر الممارسات شيوعاً في المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة في ضابط التفكير النظمي هي الفقرة (14)"يعد العاملون المشكلات المدرسية أعراضاً لظروف متنوعة"، والفقرة(58) " يعد العاملون المدرسة جزءاً من نظام أكبر هو المجتمع" ، و تقابلان درجة ممارسة كبيرة، ثم جاءت الفقرات (5 ، 10 ، 50 ، 24، 31 ، 51 ، 41 ، 46 ، 36) ،على الترتيب، وتقابل درجة ممارسة متوسطة،ثم جاءت الفقرات(57 ، 19 ، 55) على الترتيب، وتقابل درجة ممارسة قليلة، وبذلك فأن أقل الممارسات شيوعاً الفقرة(55) "يتم تبصر البيئة الخارجية لإدخال الجديد إلى المدرسة".

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المركز الوظيفي(معلم/إداري)؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة، لتقديرات معلمي وإداريي المدارس الأردنية لدرجة ممارسة مدارسهم لمجالات المنظمة المتعلمة، والجدول (17) يوضح هذه النتائج.

جدول 17:نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لتقديرات معلمي وإداريي المدارس الأردنية لدرجة ممارسة مدارسهم لمجالات المنظمة المتعلمة

المجال	المركز الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التمكن الشخصي	معلم	701	3.11	0.64	2.79	0.01
	إداري	174	3.27	0.82		
النماذج العقلية	معلم	701	2.82	0.59	3.11	0.00
	إداري	174	2.98	0.67		
الرؤية المشتركة	معلم	701	2.80	0.61	4.31	0.00
	إداري	174	3.03	0.78		
تعلم الفريق	معلم	701	2.75	0.49	4.79	0.00
	إداري	174	2.95	0.53		
التفكير النظمي	معلم	701	3.00	0.53	584	0.56
	إداري	174	3.03	0.58		
الأداة ككل	معلم	701	2.88	0.51	3.35	0.00
	إداري	174	3.03	0.62		

يلاحظ من الجدول (17) وجود فروق بين تقديرات المعلمين والإداريين لدرجة ممارسة مدارسهم لمجالات المدرسة كمنظمة متعلمة، وذلك لجميع مجالات الاستبانة، وللأداة ككل لصالح الإداريين، وتدل نتائج اختبار ت أن هـذه الفـروق دالـة إحـصائيا علـى مـستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$)وذلك لجميع مجالات الدراسة، والأداة ككل ما عدا مجال التفكير النظمي.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير مستوى المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة، لتقديرات العاملين في المدارس الأردنية حسب مستوى المدرسة: أساسي/ثانوي لدرجة ممارسة مدارسهم لمجالات المنظمة المتعلمة، والجدول (18) يوضح هذه النتائج.

جدول 18:نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لتقديرات العاملين في المدارس الأردنية حسب مستوى المدرسة: أساسي/ثانوي لدرجة ممارسة مدارسهم لمجالات المنظمة المتعلمة

المجال	مستوى المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التمكن الشخصي	أساسي	432	3.31	0.74	7.54	0.00
	ثانوي	443	2.98	0.57		
النماذج العقلية	أساسي	432	3.01	0.57	7.83	0.00
	ثانوي	443	2.70	0.61		
الرؤية المشتركة	أساسي	432	3.12	0.57	13.32	0.00
	ثانوي	443	2.58	0.62		
تعلم الفريق	أساسي	432	2.92	0.56	8.33	0.00
	ثانوي	443	2.65	0.40		
التفكير النظمي	أساسي	432	3.16	0.50	8.74	0.00
	ثانوي	443	2.86	0.54		
الأداة ككل	أساسي	432	3.09	0.52	10.15	0.00
	ثانوي	443	2.74	0.49		

يلاحظ من الجدول (18) وجود فروق بين تقديرات العاملين في المدارس الأساسية والمدارس الثانوية، لمجالات المدرسة كمنظمة متعلمة، وذلك لجميع مجالات الاستبانة وللأداة ككل لصالح المدارس الأساسية، وتدل نتائج اختبار ت أن هذه الفروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (α ≤0.05) وذلك لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى(α≤ 0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ؟

للإجابة عن هذا السؤال ، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، لتقديرات العاملين في المدارس الأردنية لدرجة ممارسة مدارسهم لمجالات المنظمة المتعلمة حسب نوعهم الاجتماعي:ذكر/أنثى، والجدول (19) يوضح هذه النتائج.

جدول 19:نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لتقديرات العاملين في المدارس الأردنية لدرجة ممارسة مدارسهم لمجالات المنظمة المتعلمة حسب نوعهم الاجتماعي:ذكر/أنثى

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التمكن الشخصي	ذكر	393	2.89	0.50	10.29	0.00
	أنثى	482	3.34	0.74		
النماذج العقلية	ذكر	393	2.69	0.49	7.25	0.00
	أنثى	482	2.98	0.67		
الرؤية المشتركة	ذكر	393	2.66	0.46	7.89	0.00
	أنثى	482	3.00	0.74		
تعلم الفريق	ذكر	393	2.63	0.35	8.57	0.00
	أنثى	482	2.91	0.57		
التفكير النظمي	ذكر	393	2.92	0.45	4.53	0.00
	أنثى	482	3.08	0.60		
الأداة ككل	ذكر	393	2.75	0.37	8.26	0.00
	أنثى	482	3.04	0.61		

يلاحظ من الجدول (19) وجود فروق بين تقديرات العاملين في المدارس من الذكور والإناث، لمجالات المدرسة كمنظمة متعلمة، وذلك لجميع مجالات الاستبانة وللأداة ككل لصالح الإناث، وتدل نتائج اختبار (ت) أن هذه الفروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة(α ≤0.05)، وذلك لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α≤ 0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

للإجابة عن هذا السؤال ،فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة، لتقديرات العاملين في المدارس الأردنية لدرجة ممارسة مدارسهم لمجالات المنظمة المتعلمة حسب مؤهلهم العلمي: بكالوريوس فما دون/ أعلى من بكالوريوس، والجدول (20) يوضح هذه النتائج.

جدول20:نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لتقديرات العاملين في المدارس الأردنية لدرجة ممارسة مدارسهم لمجالات المنظمة المتعلمة حسب مؤهلهم العلمي: بكالوريوس فما دون/ أعلى من بكالوريوس

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التمكن الشخصي	بكالوريوس فما دون	654	3.17	0.69	1.97	0.05
	أعلى من بكالوريوس	221	3.06	0.67		
النماذج العقلية	بكالوريوس فما دون	654	2.87	0.62	1.33	0.18
	أعلى من بكالوريوس	221	2.80	0.58		
الرؤية المشتركة	بكالوريوس فما دون	654	2.85	0.66	0.69	0.49
	أعلى من بكالوريوس	221	2.82	0.61		
تعلم الفريق	بكالوريوس فما دون	654	2.80	0.50	1.30	0.19
	أعلى من بكالوريوس	221	2.75	0.51		
التفكير النظمي	بكالوريوس فما دون	654	3.02	0.54	1.13	0.26
	أعلى من بكالوريوس	221	2.97	0.54		
الأداة ككل	بكالوريوس فما دون	654	2.93	0.54	1.38	0.17
	أعلى من بكالوريوس	221	2.87	0.52		

يلاحظ من الجدول (20) عدم وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين تقديرات العاملين في المدارس من حملة البكالوريوس فما دون ،ومن حملة المؤهلات أعلى من البكالوريوس، لمجالات المدرسة كمنظمة متعلمة، وذلك لجميع مجالات الاستبانة وللأداة، باستثناء مجال التمكن الشخصي، حيث كانت الفروق دالة إحصائيا، وذلك لصالح ذوي مؤهلات البكالوريوس فما دون.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الخبرة ؟

استخدم تحليل التباين الأحادي ذو التصميم العاملي (1×3) لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة من العاملين في المدارس الأردنية عن كل مجال من مجالات الدراسة حسب خبرتهم في الوظيفة الحالية، والجدول (21) يوضح ذلك.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة المتعلقة بدرجة ممارسة المدارس كمنظمات متعلمة، وذلك حسب أسئلة الدراسة، ومجموعة من التوصيات المنبثقة عنها.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

"ما درجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية للضوابط الخمسة التي وضعها سينجي للمنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير المنظمي) حسب وجهة نظرهم ؟"

أشارت النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) إلى وجود(7) ممارسات تربوية تشير إلى المدرسة كمنظمة متعلمة بدرجة ممارسة كبيرة في المدارس الأردنية، حيث جاءت الفقرة (14) "يعد العاملون المشكلات المدرسية أعراضاً لظروف متنوعة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.78) وانحراف معياري (1.07) وتقابل هذه القيمة درجة ممارسة كبيرة، مما يعني أن هناك شبه إجماع للعاملين في المدارس على أن المشاكل التي يصادفونها في أعمالهم المدرسية هي أعراض للظروف الاقتصادية والثقافية والسياسية التي يمر بها المجتمع والأحوال الخاصة لكل طالب، وهذا الفهم يطمئن المهتمين بالشؤون التربوية إلى وجود وعي نظمي واسع عند العاملين في المدارس لهذه الفقرة، ثم جاءت الفقرتان (1)" يسعى المعلمون إلى معرفة الجديد في تخصصاتهم العلمية"، و (12)" تركز الرؤية الخاصة للمدرسة على تعلم الطلبة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(3.74)، مما يعني أن هناك رغبة كبيرة عند المعلمين في تحديث معارفهم التخصصية، وهذا يفسر الإقبال الكبير للمعلمين على الالتحاق ببرامج التأهيل التربوي والدراسات العليا في الجامعات سواء على نفقتهم الخاصة أم ضمن برامج التأهيل التربوي التي توفرها وزارة التربية بالتعاون مع الجامعات،

وبالنسبة للفقرة (12) فان هناك تركيزا بدرجة كبيرة لرؤية المدرسة على تعلم الطلبة مما يعني وجود وعي كبير عند العاملين باعتبار تعلم الطلبة هو محور الرؤية المدرسية، وهذا المعنى أكدت عليه برامج التطوير التربوي التي تنفذها وزارة التربية والتعليم، ثم جاءت الفقرات(9) "تسود روح الفريق بين العاملين في المدرسة"، و(58) "يعد العاملون المدرسة جزءاً من نظام أكبر هو المجتمع"، و(15) "يقبل العاملون على فرص التعلم داخل المدرسة وخارجها"،و(13) توجد علاقات تشاركية منتجة بين العاملين"، على الترتيب.

وأشارت النتائج إلى وجود (17) ممارسة تربوية بدرجة قليلة، فقد جاءت الفقرة (18) " يلتقي العاملون بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية" بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري(0.83) بالمرتبة الأخيرة، مما يعني قلة التقاء العاملين للتبادل المهني، ويمكن تفسير ذلك بانشغال العاملين بالأعمال اليومية، ومحاولة كل منهم الاحتفاظ بخبراته الشخصية، وإن الإدارات المدرسية مشغولة بتسيير الأعمال وليس تطويرها، ويترتب على ذلك وجود فروق مهنية كبيرة بين العاملين، وجاءت الفقرة (40) " يعرف العاملون ساعات التدريب والتعلم التي سيتلقونها سنويا" بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.31) وبدرجة ممارسة قليلة ، مما يعني عدم معرفة العاملين ببرامج التدريب وفرص التعلم الأخرى التي سيتلقونها خلال العام الدراسي، وربما يفسر هذا جزءا من الاتجاهات السلبية للمعلمين نحو برامج التدريب ، التي تأتي فجأة دون استعداد نفسي وذهني مناسبين لها، مما يترتب عليه ضعف انتقال أثر التدريب إلى الغرفة الصفية.

ويشير الجدول (10) إلى إن درجة ممارسة العاملين(المعلمين والإداريين) في المدارس الحكومية الأردنية كمنظمات متعلمة حسب ضوابط المدرسة المتعلمة، تترتب تنازليا كما يلي: التمكن الشخصي،ثم التفكير النظمي،ثم النماذج العقلية،ثم الرؤية المشتركة، ثم تعلم الفريق ،وبمتوسطات حسابية:(3.14، 3.01، 2.85، 2.85، 2.79) على الترتيب، وبمتوسط حسابي مقداره (2.91) للأداة ككل، وتعني هذه النتيجة:

- أن واقع درجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة من وجهة نظرهم هي درجة متوسطة.
- يمكن رفع درجة الممارسات التربوية في المدارس الأردنية إلى درجة أكبر، أي أن هناك فرصا واعدة لتطوير الممارسات المدرسية وتطوير النظام التربوي ككل، وذلك بالعمل على

نشر ثقافة التعلم المنظمي للوصول إلى المدرسة المتعلمة بأبعادها المختلفة، ومــن ثــم إيجــاد المدرسة التي يتطلع إليها المجتمع.

- إن أكثر الضوابط ممارسة هي التمكن الشخصي وأقلها تعلم الفريق، مما يشير إلى وجود ظاهرة خطيرة في المدارس الأردنية وهي سيادة الفردية في التعلم والعمل، وأن اهتمام العــاملين الأول هو التعلم الشخصي بتنمية وتطوير مقدراتهم المهنية الخاصة بمعزل عن التطوير المهني الشامل للعاملين بإتباع ممارسات تعلم الفريق، وهذا قد يفسر وجود فروق فردية كبيرة بين المعلمين من التخصص نفسه، وأحياناً في المدرسة نفسها، وعدم التجانس في المستويات المهنية للعاملين.
- جاء ضابط التفكير النظمي في المرتبة الثانية من حيث الممارسة في المدارس الأردنيــة ممــا يعني وجود فهم متوسط لتأثر الأحداث التربوية بشبكة من العلاقات، وأن هذه الأحــداث هــي أعراض لعوامل ذات تأثير متبادل لتعطي في النهاية السلوك المعين.
- جاء ضابطا النماذج العقلية والرؤية المشتركة في المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة، مما يشير إلــى انخفاض نسبي في ممارسة العاملين في المدارس الأردنية لهذين الضابطين، مما يستدعي العمل على توفير حد أدنى مشترك بين العاملين في منطلقاتهم الذهنية ونظرتهم المستقبلية لمدارســهم، لما لهما من أهمية كونهما بعدين فكريين يوجهان العملية التربوية في المدرسة.

وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراستي البكار(2002) وكمبل (2003) Kemple حيث كانت درجة ممارسة ضوابط المنظمة المتعلمة متوسطة، وتختلف عن دراسة ناديا أيــوب (2004) التــي كانت درجة الممارسة فيها فوق المتوسط ،وعن دراسة ثومبــسون وزميليــه .Thompson et al (2004) حيث كانت درجة الممارسة كبيرة.

وفيما يلي مناقشة لنتائج السؤال الأول حسب تقديرات العاملين في المدارس الأردنية لدرجة ممارسة مدارسهم لخصائص المدرسة كمنظمة متعلمة لكل من مجالات الاســتبانة مرتبــة حــسب أوساطها الحسابية:

أولاً: التمكن الشخصي. ٦٣٣٠٧٣

حصل ضابط التمكن الشخصي على المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة في المدارس الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها، إذ بلغ(3.14)، ويقابل درجة ممارسة متوسطة حسب المعيار

المعتمد بهذه الدراسة، ويعود هذا الارتفاع النسبي إلى رغبة العاملين في تنمية مقدراتهم المهنية وتمكنهم الشخصي من تخصصاتهم العلمية، وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع نتائج دراسات جرين (Green (2001، و كيلي(Kelly (2001، و بانغ (Pang (2005، وتختلف قليلاً عن نتيجة دراسة ثومبسون وزميلاه (Thompson et al. (2004، حيث جاء ضابط التمكن الشخصي في المرتبة الثانية، أما عن النتائج المتعلقة بفقرات هذا الضابط كما وردت في جدول (12) فقد كانت كما يلي:

- حصلت الفقرة (1) "يسعى المعلمون إلى معرفة الجديد في تخصصاتهم العلمية "على أعلى متوسط حسابي (3.74) ويقابل درجة ممارسة كبيرة، مما يدل على وجود ملاحظة عامة عند العاملين في المدارس الأردنية، وهي سعي المعلمين إلى تحديث معارفهم العلمية، وقد يعود ذلك إلى وعي المعلمين بالتطورات العلمية المتلاحقة والرغبة الكبيرة لديهم بمتابعة آخر هذه التطورات،بالإضافة إلى سهولة الوصول إلى هذه المعارف عبر مصادر المعرفة المختلفة وأسرعها الشبكة العنكبوتية (الانترنت) المتوفرة الآن في معظم المدارس الأردنية.
- وجاءت الفقرة (15)" يقبل العاملون على فرص التعلم داخل المدرسة وخارجها " في المرتبة الثانية وحصلت على متوسط حسابي (3.58) ويقابل درجة ممارسة كبيرة، مما يدل على وجود رغبة كبيرة عند العاملين في المدارس الأردنية على فرص التعلم المتوفرة وبالذات التي تؤدي إلى الحصول على شهادة علمية، أو زيادة في الراتب الشهري، أو فرص الارتقاء الوظيفي.
- ثم جاءت الفقرات (42 ،28 ،37، 20،32) على الترتيب وتقابل درجات ممارسة متوسطة.
- وجاءت الفقرة(6) "يتم تشجيع العاملين على التعلم المستمر" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.76)، إن الانخفاض النسبي لممارسة هذه الفقرة ربما يعود إلى أن العاملين على مستوى عال من إدراك أهمية التعلم المستمر، ولا يتم تشجيعهم عليه، بالإضافة إلى عدم رغبة الإداريين بأن يشترك المعلمون في برامج التأهيل والدراسات العليا ليحافظوا على انسياب العمل المدرسي دون مغادرة بعضهم أثناء اليوم الدراسي.

ثانياً: التفكير النظمي

وقد حصل مجال التفكير النظمي على المرتبة الثانية من حيث درجة الممارسة في المدارس الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها، إذ بلغ(3.01)، ويقابل درجة ممارسة متوسطة حسب

المعيار المعتمد بهذه الدراسة، وجاءت هذه النتيجة غير متوافقة مع نتائج دراسات كل من: جرين (2001) Green التي أشارت إلى أن التفكير النظمي هو من اقل الضوابط توفرا في المدارس، وكيلي(2001) Kelly التي أشارت إلى أن التفكير النظمي من الضوابط التي لم تحقق معدلات ممارسة مقبولة، وثومبسون وزميلاه (2004) Thompson et al. ، التي جاء فيها هذا الضابط في المرتبة الأخيرة، أما عن النتائج المتعلقة بفقرات هذا المجال كما وردت في جدول (16) فقد كانت كما يلي:

- حصلت الفقرة (14) "يعد العاملون المشكلات المدرسية أعراضا لظروف متنوعة" على أعلى متوسط حسابي على مستوى هذا الضابط والأداة ككل، إذ بلغ (3.78) ويقابل درجة ممارسة كبيرة، مما يدل على وجود فهم عام عند العاملين في المدارس الأردنية حول اعتبار المشكلات التربوية نتاجاً لعوامل اجتماعية واقتصادية ونفسية مختلفة تؤثر على تعلم الطلبة وسلوكهم.

- ثم جاءت الفقرة (58) "يعد العاملون المدرسة جزءاً من نظام أكبر هو المجتمع" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.60) ويقابل درجة ممارسة كبيرة، مما يدل على وجود فهم عام يعد النظام المدرسي جزءاً من النظام الأكبر وهو المجتمع، وهذه النتيجة تخالف الرأي الشائع عند العديد من التربويين الأردنيين الذين يعتقدون أن المدرسة منفصلة عن بيئتها ومجتمعها، ويمكن تفسير هذا التناقض الظاهري باعتبار أن النتيجة هي فهم نظري عند العاملين لم يتحول إلى تطبيق عملي، فلم يظهر في الممارسات التربوية اليومية في المدارس، مما يستلزم ضرورة الانتقال من النظرية إلى التطبيق أي نقل المدارس لتصبح منظمات متعلمة، وهذا جوهر كتاب سينجي Senge الضابط الخامس.

- ثم جاءت الفقرات (5 ، 10 ، 50 ، 24، 31 ، 51 ، 41 ، 46 ، 36) على الترتيب وتقابل درجات ممارسة متوسطة .

- ثم جاءت الفقرات (57، 19، 55) على الترتيب وتقابل درجة ممارسة قليلة، فقد حصلت الفقرة(55)" يتم تبصر البيئة الخارجية لإدخال الجديد إلى المدرسة" على أدنى متوسط حسابي مقداره (2.39)، مما قد يعني أن أغلبية العاملين في المدرسة الأردنية لا يبحثون في البيئة الخارجية للمدرسة عن الأفكار والمعرفة الجديدة لإدخالها إلى المدرسة، بل ينتظرون أن تقوم وزارة التربية بإدخالها في المناهج وهم دائما بانتظار التعليمات، وقد يفسر هذا كثرة التغييرات

في المناهج الأردنية، وكثرة التعليمات التي تصدر من الوزارة إلى المدارس، فقد تحول العاملون في المدارس إلى منفذين وليس مطورين ومبدعين، ثم جاءت الفقرة (19) "يعد العاملون أن لكل منهم دوراً مهماً بالدرجة نفسها في تعلم الطلبة " بمتوسط حسابي مقداره (2.42) ويقابل درجة ممارسة قليلة، مما قد يعني شعور العاملين في المدرسة الأردنية بان أدوارهم ليست بالأهمية نفسها، ومن ثم عدم التساوي بالمسؤولية التربوية لتعلم الطلبة ،وقد يعود هذا الشعور إلى تفرد مدير المدرسة باتخاذ القرارات ، ووضع بعض المقررات المدرسية موضع الصدارة في الاهتمام حسب الدرجة المعطاة لها في الشهادة المدرسية أو شهادة الثانوية العامة، واعتبار الإداريين (عدا المدير) غير مهمين في تعلم الطلبة ، ثم جاءت الفقرة(57) "يشعر العاملون بأنهم قادة تربويون كل في موقعه" بمتوسط حسابي مقداره (2.49) ويقابل درجة ممارسة قليلة، مما قد يعني وجود شعور عام عند العاملين في المدرسة الأردنية بأنهم ليسوا قادة تربويين كل في الدور الذي يؤديه، وهذه النتيجة تشير إلى قلة انتشار روح القيادة التحويلية في المدرسة الأردنية،وان القيادة الفردية ما زالت سائدة فيها.

ثالثا: النماذج العقلية

وحصل كل من ضابطي النماذج العقلية والرؤية المشتركة على المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة من حيث درجة الممارسة في المدارس الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها، إذ بلغ لكلاهما(2.85)، ويقابل درجة ممارسة متوسطة حسب المعيار المعتمد بهذه الدراسة،ويعني ذلك أن افتراضات ومدركات ومواقف العاملين في المدرسة لا يوجد بينها توافق مرضي عنه، مما يؤدي إلى وجود أكثر من تفسير للحدث الواحد في المدرسة، ومن ثم تخبط المعالجات والحلول،مما يستوجب على مديري المدارس العمل على توفير المناخ المدرسي المناسب ليساعد العاملين على إخراج افتراضاتهم العقلية واتجاهاتهم من الباطن إلى السطح، بحيث يستطيع الأفراد اكتشاف الفروق بينهم والحديث عن هذه الفروق بعقل مفتوح وهدف مشترك واحد، وهو أداء العمل التربوي بأعلى درجة من الكفاءة والإبداع، وجاءت هذه النتيجة منسجمة إلى حد ما مع نتائج دراسة بانغ (2005) Pang التي جاء فيها هذا الضابط في المرتبة الأخيرة، وتختلف عن نتائج دراسة جري (2001) Green التي كان فيها ضابط النماذج العقلية من الضوابط الأكثر

توفراً في المدارس ودراسة كيلي(2001) Kelly التي أشارت إلى تحقيق معـدلات مقبولـة مـن النماذج العقلية أما عن النتائج المتعلقة بفقرات هذا الضابط كما وردت في جدول (13) فقد كانـت كما يلي:

- حصلت الفقرات (16)" تحدث مناقشات مهنية مستمرة بـين العـاملين فـي المدرسـة" و(25) "تتصف المناقشات بين الزملاء بالأمانة والصراحة" على أعلى متوسط حسابي إذ بلـغ (3.32)، ويقابل درجة ممارسة متوسطة، مما يعني حدوث مناقشات مهنية صريحة بين العاملين بمقـدار معقول، ولكن يبدو أن هذا النقاش ينتهي بدون تغيير قناعـات المتحـاورين ولا يتحـول إلـى ممارسات تربوية داخل المدرسة، فيبقى مجرد عرض آراء، وغالباً يلقي اللـوم علـى جهـات خارج المدرسة ، ثم يعود العاملون إلى ممارسة سلوكهم المعتاد.
- ثم جاءت الفقرات (29، 38، 7، 11، 21، 56، 59) على الترتيب، بمتوسطات حسابية (3.24، 3.22 ، 3.04 ، 3.03 ، 2.93 ، 2.80، 2.77) وتقابل جميعها درجة ممارسة متوسطة.
- أقل الممارسات شيوعا كانت الفقرة (33) "يتم تأمل الممارسات المدرسية ومناقشتها" بمتوسط حسابي (2.32) وتقابل درجة ممارسة قليلة، مما يعني أن العاملين لا يقومون بتأمل ممارساتهم المدرسية وتبصرها للإفادة منها في تحسين عمليتي التعلم والتعليم، وهذا يناقض دعوة سينجي Senge للتربويين لتأمل ممارساتهم باستمرار،حيث شدد على وجوب ممارسة المنظمة لأدوات التعلم ومنها التأمل حتى يستوطن التعلم المدرسة ويحدث التعلم المنظمي، إن عدم ممارسة التأمل يؤدي إلى:
- استمرار تنفيذ الممارسات بشكل آلي دون إعادة التفكر بها.
- أداء الأعمال التعليمية بطريقة واحدة رغم اختلاف الطلبة والصفوف والبيئات التي يعمل بها المعلمون.
- عدم إحداث التغييرات اللازمة في الممارسات التربوية لتواكب التطورات في البيئة الخارجية.
- جمود المدرسة وانعزالها عن المجتمع.
- تولد اتجاهات سلبية عند الطلبة نحو المدرسة، ومن ثم ظهور سلوكات غير مرغوبة لديهم.

ويمكن إضافة تفسير ديوي فيما يتعلق بقلة ممارسة العاملين للتأمل وهو قلة توفر كل من: العقل المنفتح والاندفاع الذاتي والمسؤولية (دواني، 2003).

وجاءت الفقرة (2) "يفسر العاملون في المدرسة الأحداث بطرق متقاربة"، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.33)، وتقابل درجة ممارسة قليلة، مما يعني وجود تشتت في فهم العاملين للأحداث وتفسيرها في المدرسة، ومن ثم عدم اتفاقهم على الحلول، مما قد يؤدي إلى تضارب هذه الحلول وإيجاد بيئة تعلمية مضطربة عند الطلبة مما سيؤثر سلبا على تحصيلهم.

وجاءت الفقرة(43) "يتم فهم الفروق بين التعلم والتعليم بوضوح" بوسط حسابي (2.46) وتقابل درجة ممارسة قليلة،مما فد يعني وجود ضبابية في فهم العاملين لعمليتي التعلم والتعليم ،ووجود قصور في وعيهم لنظريات التعلم والتعليم، مما قد يؤدي إلى خلط في تنفيذ الاستراتيجيات الخاصة بعمليتي التعلم والتعليم، ومن ثم حدوث اضطراب في تعلم الطلبة .

رابعاً: الرؤية المشتركة

وحصل ضابط الرؤية المشتركة مع ضابط النماذج العقلية على المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة من حيث درجة الممارسة في المدارس الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها، إذ بلغ لكليهما(2.85)، ويقابل درجة ممارسة متوسطة حسب معيار الدراسة، ويعني ذلك أنه لا يتم بناء وبلورة حس من العمل المشترك بمقدار يمكن الرضا عنه، ولا يتم بناء تصور مشترك للمستقبل الذي يرغب العاملون تحقيقه بالمستوى المأمول، ويعني ذلك أيضا:

1. عدم توفر الهدف الملهم الموحد لجهود العاملين، و
2. عدم توفر القوة التي تسوق التغيير التي أسماها سينجي التوتر الإبداعي، و
3. عدم توفر التزام حقيقي عند الأفراد لتحقيق المدرسة لأهدافها، و
4. عدم دمج الرؤى الفردية في اتجاه واحد يعبر عن الرؤية المشتركة للمدرسة.

مما يؤدي إلى عدم تحقيق التطور والإبداع المنتظرين من مدرسة القرن الحادي والعشرين.

وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع نتائج دراسة جرين (Green (2001 التي أشارت إلـــى أن ضابط الرؤية المشتركة من أقل الضوابط توفرا في المدارس، ودراسة كيلي(Kelly)،(2001 التـــي

أشارت إلى عدم تحقيق معدلات مقبولة من هذا الضابط. وتختلف عن نتائج دراسة ثومبسون وزميلاه ،(Thompson, et.al (2004 ، التي أشارت إلى أن درجة ممارسة ضابط الرؤية المشتركة كانت في المرتبة الأولى، أما عن النتائج المتعلقة بفقرات هذا الضابط كما وردت في جدول (14) فقد كانت كما يلي:

- حصلت الفقرة (12)" تركز الرؤية الخاصة للمدرسة على تعلم الطلبة"على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.74) ويقابل درجة ممارسة كبيرة، مما يعني وجود شبه إجماع للعاملين في المدارس الأردنية على أن رؤية المدارس تركز على تعلم الطلبة، وهذه نتيجة منطقية لان تعلم الطلبة هو الهدف الأساسي للمدرسة وللنظام التربوي ككل، مما يستلزم من القائمين على النظام التربوي الأردني استثمار هذا الإجماع والعمل بالاشتراك مع العاملين في المدارس على بلورة رؤية مشتركة مفصلة تؤدي إلى تحقيق الطموحات الوطنية.
- ثم جاءت الفقرات (2، 17، 53، 44، 26، 48) بمتوسطات حسابية (3.28 ، 3.11 ، 3.07 ، 2.94 ، 2.85 ، 2.65) على الترتيب، وتقابل جميعها درجة ممارسة متوسطة.
- وجاءت الفقرة (8)" يلتزم جميع العاملين بتحقيق الشعارات التربوية التي تتبناها المدرسة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.35) يقابل درجة ممارسة قليلة، مما يعني عدم التزام العاملين بتحقيق شعارات المدرسة، وهذا يشير مرة أخرى إلى انفصام العمل عن القول، أي عدم تحويل النظرية إلى التطبيق، وهذا يبرر تشديد سينجي على ضرورة تحويل النظرية إلى تطبيق في سبيل تحقيق المنظمة المتعلمة، إن عدم التزام العاملين تطبيق الشعارات المدرسية قد يعود إلى الأسباب التالية:

1. لم يتم بناء الرؤى المدرسية بالطريقة الصحيحة من حيث اشتراك العاملين في بنائها.
2. لم تكن هذه الرؤى واقعية تعبر عن المجتمع المحلي وإمكانياته ومقدراته.
3. عدم إدراك العاملين لهذه الرؤى.
4. عدم توفر نظام اتصال فعال بين العاملين يجعل هذه الرؤى حاضرة دائماً لديهم.

- وحصلت الفقرة (3) " يدرك جميع العاملين الرؤية الخاصة بالمدرسة " على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي(2.36) يقابل درجة ممارسة قليلة، مما يعني أن الرؤى المدرسية غير واضحة عند العاملين وأنها لم تتجذر في إدراكاتهم العقلية، ومن ثم لم تطبق أثناء عملهم اليومي.
- وجاءت الفقرة (34)" تتم مراجعة مستمرة لرؤية المدرسة التربوية " بمتوسط حسابي قدره (2.43) يقابل درجة ممارسة قليلة، مما يعني أن الرؤية التربوية تبقى دون مراجعة لفترات طويلة ، مما يشير إلى عدم تطبيقها ،وعدم دراسة التغذية الراجعة لتطبيقها،مما يستوجب ضرورة نشر ثقافة الرؤى التربوية للمدارس، ويتم ذلك في حلقة تبدأ ببناء الرؤى ثم تطبيقها ثم إجراء مراجعة دورية لها في ضوء التغذية الراجعة، وبناء رؤى جديدة وهكذا.

خامساً: تعلم الفريق

وقد حصل ضابط تعلم الفريق على المرتبة الأخيرة من حيث درجة الممارسة في المدارس الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها، إذ بلغ (2.79)، ويقابل درجة ممارسة متوسطة حسب معيار الدراسة، ويعني ذلك أن وحدة التعلم الأساسية حسب سينجي، قد جاءت في المرتبة الأخيرة ممارسة في المدارس الأردنية، وقد يعود ذلك إلى العوامل التالية:

1. سيادة الفردية في العمل ولجوء الأفراد إلى تعزيز براعتهم الشخصية بمعزل عن التنمية المهنية الجماعية.
2. ضعف درجة ممارسة الرؤية المشتركة للعاملين مما يقلل من تعلم الفريق.
3. قلة اللقاءات المخصصة لتبادل الخبرات المهنية.

وهذه النتيجة تنسجم مع نتائج دراسة جرين (Green (2001 التي أشارت إلى أن تكوين فرق التعلم من أقل الضوابط توفرًا في المدارس، ودراسة ثومبسون وزميليه .Thompson, et al (2004) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة تعلم الفريق كانت في مرتبة متأخرة،وتتعارض مع نتائج دراسة كيلي(2001) Kelly التي أشارت إلى تحقيق معدلات مقبولة من تعلم الفريق ، أما عن النتائج المتعلقة بفقرات هذا الضابط كما وردت في جدول (15) فقد كانت كما يلي:

- حصلت الفقرة (9) " تسود روح الفريق بين العاملين في المدرسة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.71) يقابل درجة ممارسة كبيرة، مما يعني توفر شعور عال من روح الفريق بين العاملين، ويمكن تفسير ذلك بالمشاركة الجماعية للعاملين عند حدوث مناسبات اجتماعية خاصة لأحد الأفراد، مع ملاحظة أن هذه الروح تقل عند الانتقال إلى التعلم الجماعي والعمل التربوي في المدرسة.
- وحصلت الفقرة (13) " توجد علاقات تشاركية منتجة بين العاملين" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.56) يقابل درجة ممارسة كبيرة، مما يعني وجود علاقات ذات نتائج مرغوبة بين العاملين ،وقد تكون من هذه العلاقات التشارك في إنجاح اليوم الدراسي وانجاز المهام المختلفة في المواعيد المحددة.
- ثم جاءت الفقرات (23 ، 45 ، 54 ، 30 ، 49) بمتوسطات حسابية (3.02 ، 3.01 ، 2.95 ، 2.82 ، 2.62) وتقابل درجة ممارسة متوسطة.
- ثم جاءت الفقرات (27، 35، 4، 40) بمتوسطات حسابية (2.47 ، 2.36 ، 2.32 ، 2.31) وتقابل درجة ممارسة قليلة.
- وجاءت الفقرة (18)" يلتقي العاملون بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية" بمتوسط حسابي (2.27) يقابل درجة ممارسة قليلة في المرتبة الأخيرة، مما يعني عدم وجود لقاءات دورية بين العاملين لتبادل الخبرات والتجارب التربوية، وإنما تخصص الاجتماعات لنقل التعليمات للعاملين، وتذكيرهم بواجباتهم ،ووجوب مساعدتهم في تسيير العمل اليومي في المدرسة، وقلما تناقش خبراتهم من أجل تأملها وتعلم الآخرين منها، وهذا يخالف دعوة سينجي للعاملين في المدرسة بتخصيص وقت محدد أسبوعيا لتبادل الخبرات وتأملها بشكل جماعي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq$ 0.05) بين متوسطات إجابات أفـــراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المركز الوظيفي (معلم/إداري)؟"

ويشير الجدول (17) إلى وجود فروق بين تقديرات المعلمين والإداريين لدرجة ممارسة مدارسهم لضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة، وذلك لجميع مجالات الاستبانة وللأداة ككل لصالح الإداريين، وتدل نتائج اختبار (ت) أن هذه الفروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وذلك لجميع ضوابط الدراسة وللأداة ككل، ما عدا ضابط التفكير النظمي، وذلك لصالح الإداريين، ويمكن تفسير ذلك بما يلي:

1. ميل الإداريين إلى إعطاء صورة أفضل عن مدارسهم، لاعتقادهم أن الصورة الأفضل لمدارسهم هي انعكاس لجهودهم وحسن أدائهم لأعمالهم.
2. نظرة الإداريين للممارسات في المدرسة تكون أشمل من نظرة المعلمين الذين يتعاملون مع أعداد أقل من الطلبة.
3. ميل المعلمين إلى إعطاء صورة حقيقية أو ربما اقل من الحقيقة لما يرونه ويمارسونه من سلوكات مدرسية من أجل توفير الفرصة لتحسين بيئة العمل المدرسي.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كمبل (2003) Kemple التي أشارت إلى أن تقديرات المديرين لمدارسهم كمنظمات متعلمة أعلى من تقديرات المعلمين وبدلالة إحصائية، وتتعارض مع نتائج دراسة أبي خضير (2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الضوابط الفرعية الخمسة للمنظمة المتعلمة تبعا لمتغير نوع الوظيفة ،ودراسة ثومبسون وزميليه (2004) .Thompson et al التي أشارت إلى عدم وجود اختلاف بين تقدير الإداريين وتقدير المعلمين لدرجة ممارسة ضوابط المنظمة المتعلمة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير مستوى المدرسة ؟"

يلاحظ من الجدول (18) وجود فروق بين تقديرات العاملين في المدارس الأساسية والمدارس الثانوية، لضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة، وذلك لجميع ضوابط الاستبانة وللأداة ككل

لصالح المدارس الأساسية، وتدل نتائج اختبار ت أن هذه الفروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وذلك لجميع ضوابط الدراسة وللأداة ككل، وذلك لصالح المدارس الأساسية، وقد يعود ذلك إلى أن العاملين في المدارس الأساسية غالبا ما تكون تخصصاتهم العلمية عامة مثل معلمي المجال تحتاج إلى العمل الجماعي ،بعكس العاملين في المدارس الثانوية حيث تظهر التخصصية ومن ثم الفردية في العمل، وكذلك فان عدد العاملين في المدارس الأساسية غالبا أقل من عدد العاملين في المدارس الثانوية، مما ييسر توافر الحوار المهني والشخصي، ومن ثم التعلم الجماعي والتوافق المهني .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبي تينة (2003) Abu-Tineh التي أشارت إلى وجود فروق في ممارسة ضوابط المنظمة المتعلمة، لصالح المدارس الابتدائية مقارنة بالمدارس المتوسطة، ودراسة كمبل(2003) Kemple التي أشارت إلى أن تقديرات معلمي المدارس الصغيرة لمدارسهم كمنظمات متعلمة أعلى من تقديرات معلمي المدارس الكبيرة، ولم تشر باقي الدراسات إلى تأثير مستوى المدرسة في درجة ممارستها لضوابط سينجي للمنظمة المتعلمة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟"

يلاحظ من الجدول (19) وجود فروق بين تقديرات العاملين في المدارس من الذكور والإناث، لضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة، وذلك لجميع ضوابط الاستبانة وللأداة ككل لصالح الإناث، وتدل نتائج اختبار (ت) أن هذه الفروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وذلك لجميع ضوابط الدراسة وللأداة ككل، وذلك لصالح الإناث، وقد يعود ذلك إلى:

- ميل المعلمات لتطبيق الاقتراحات والتعليمات بدرجة أكثر من ميل المعلمين الذكور لتطبيقها.
- تحقيق مهنة التعليم الطموحات الشخصية للعاملات، وعدم تحقيقها للعاملين من الذكور.

- وجود روح التنافس بين الطالبات أكثر منها عند الطلاب الذكور مما يشجع المعلمات على البحث عن الجديد في مجال التعلم والتعليم، ومن ثم حدوث الحوار المهني المستمر.
- وجود الاتجاهات الايجابية عند العاملات في المدارس الأردنية نحو المهنة، أكثر منها عند العاملين الذكور.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو تينة (Abu-Tineh (2003 التي أشارت إلى وجود فروق في ممارسة ضوابط المنظمة المتعلمة لصالح الذكور مقارنة بالإناث، ولم تشر باقي الدراسات إلى تأثير النوع الاجتماعي على درجة ممارسة المدارس لضوابط المدرسة المتعلمة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟"

يلاحظ من الجدول (20) عدم وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات العاملين في المدارس من حملة البكالوريوس فما دون وحملة المؤهلات أعلى من البكالوريوس، لضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة، وذلك لجميع مجالات الاستبانة وللأداة ككل، ما عدا مجال التمكن الشخصي ، وذلك لصالح ذوي مؤهلات البكالوريوس فما دون،وتعني هذه النتيجة أن العاملين من ذوي المؤهلات الدنيا لديهم قناعة بالممارسات المدرسية ويعتبرونها ذات مستوى مرض ،بعكس زملائهم ذوي المؤهلات الأعلى الذين أتاحت لهم دراستهم العليا تعرف مستويات أداء أعلى من المألوف يعتقدون إمكانية الوصول إليها ،لم تستطع مدارسهم تحقيقها. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبي خضير (2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الضوابط الفرعية الخمسة للمنظمة المتعلمة تبعا لمتغير المؤهل، ولم تشر باقي الدراسات إلى تأثير مؤهل العاملين على درجة ممارسة المدارس لضوابط المدرسة المتعلمة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الخبرة ؟"

تدل نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (21) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المستوى ($\alpha \geq 0.05$) لدرجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الخبرة وذلك لجميع ضوابط الدراسة وللأداة ككل، مما يعني أن تقديرات العاملين لدرجة ممارسة مدارسهم كمنظمات متعلمة كانت متقاربة ولا تتأثر بعدد سنوات الخبرة في عملهم الحالي، ويمكن تفسير ذلك بان هذه الممارسات عامة، ومن السهل ملاحظتها من قبل العاملين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبي خضير (2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الضوابط الفرعية الخمسة للمنظمة المتعلمة تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وتتعارض مع نتائج دراسة أبي تينة (2003) Abu-Tineh التي أظهرت وجود فروق في ممارسة ضوابط المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الخبرة، حيث تقل درجة الممارسة بزيادة عدد سنوات الخدمة .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

"ما الأنموذج المقترح لتحويل المدرسة الأردنية إلى منظمة متعلمة؟"

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية لضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة هي درجة متوسطة لجميع الضوابط وللأداة ككل، وبالتحديد وجود(7) فقرات يتم ممارستها بدرجة كبيرة، و(35) فقرة يتم ممارستها بدرجة متوسطة و (17) فقرة يتم ممارستها بدرجة قليلة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات العاملين لدرجة ممارستهم لضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة، لصالح الإداريين والإناث والمدارس الأساسية، وتنسجم هذه النتائج مع ملاحظة التربويين بضعف تطبيق المدارس لبرامج التطوير التربوي المختلفة، وخصوصا المدارس

الثانوية ومدارس الذكور، وعدم انعكاس هذه البرامج في الغرفة الصفية، ومن ثم لم يحدث التحسن المأمول في تحصيل الطلبة.

ويعتقد الباحث إن تحويل المدارس الأردنية إلى منظمات متعلمة هو حل يمكنه إحداث التغيير المنشود وإدامته، ويسهل على العاملين تطبيق برامج الإصلاح المختلفة، ويوفر للمدرسة القدرة على التكيف والتأقلم مع المتغيرات المحلية والعالمية.

اعتمد الباحث في إعداد هذا الأنموذج المقترح لتحويل المدارس الحكومية الأردنية إلى منظمات متعلمة على نتائج هذه الدراسة، وما قدمه كل من: بانغ Pang (2003) ، وعطاري وعيسان (2003)، وجيسك ومكنيل Giesecke and, Mcneil (2004)، وكوبيترز Coppieters (2005) ومشروع حكومة البرتا الكندية Government of Alberta (2006).

أهداف الأنموذج

يؤمل من هذا الأنموذج أن يساعد المدارس الأردنية في:

- تطوير مقدرتها في التحول الذاتي إلى منظمات متعلمة، من خلال ممارسة مفاهيم التعلم المنظمي وامتلاك مهارات وتقنيات ضوابط المدرسة المتعلمة.
- تغيير تصورات العاملين للممارسات الإدارية والتعليمية، من خلال اختبار فعالية استراتيجيات تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة.
- البدء بالتغيير النظمي لإحداث التطوير المستمر، والتعامل الإيجابي مع التحديات الناجمة عن تنفيذ مشاريع الإصلاح التربوي الحالية وأهمها برنامج (ERfKE)، من خلال إيجاد المناخ المدرسي المناسب، وثقافة التعلم في المدارس.
- تقديم تعليم عالي الجودة للطلبة، من خلال معلمين وإداريين دائمي التعلم.

ويمكن تطبيق هذا الأنموذج المقترح كمرحلة تجريبية في (20) مدرسة يتم اختيارها من منطقة تعليمية واحدة تضم مدارس للذكور وأخرى للإناث، ومدارس ثانوية وأخرى أساسية، ويفضل أن ترغب تلك المدارس طوعا في الاشتراك بتنفيذ مفهوم المدرسة المتعلمة وتلتزم بمتطلبات تنفيذه.

فوائد الأنموذج

كما يؤمل منه أن يقدم للإداريين والمعلمين المشاركين الفوائد التالية:

1. إيجاد القدرة على ممارسة التعلم المنظمي باستمرار، و
2. التمكن من تطبيق ضوابط المدرسة المتعلمة، و
3. تعزيز قدراتهم في مجال التعلم المنظمي من خلال سلسلة من المشاغل التدريبية، و
4. تطوير تبصراتهم في برامج الإصلاح التربوي ،والتغيرات الاجتماعية والبيئية، و
5. زيادة جودة تعلم الطلبة عندما يصبح المعلمون والإداريون هم أيضا متعلمين.

مراحل تطبيق الأنموذج

المراحل المقترحة والأنشطة المنبثقة عن هذا الأنموذج يؤمل منها أن تمكن العاملين في المدارس الأردنية من ممارسة ضوابط المدرسة المتعلمة في العمل اليومي، والمشاركة في إحداث التطوير المستمر في مدارسهم، ويمكن تطبيق الفكرة في أربع مراحل يتكون كل منها من خطوات فرعية، والأنموذج دائري الطابع حيث أنه بعد نهاية المرحلة الرابعة يعود للعمل من المرحلة الأولى:

1. **المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد** (تطبق على مدى عام):

   وتتكون من الخطوات التالية:

- تشكيل اللجنة العليا:وهي لجنة للإشراف على إعداد المشروع وتنفيذه، وتضم الأمين العام لوزارة التربية والتعليم للشؤون الفنية والتعليمية، ومديري إدارات التعليم والتدريب، ومدير التربية والتعليم للمنطقة التي سيتم تطبيق الأنموذج في مدارسها، وأساتذة جامعيين في الإدارة التربوية عامة والتعلم المنظمي خاصة.
- تشكيل اللجنة التنسيقية: وهي لجنة تتكون من مدير التربية والتعليم والمشرفين التربويين ومديري المدارس المشاركة، وتقوم بمهام التنسيق بين المدارس بحيث تتم الأنشطة المختلفة في فترات زمنية متقاربة، ويتم تبادل الخبرات بين المدارس.

- تشكيل لجان مدرسية: تتكون من مدير المدرسة وجميع أفراد الهيئتين التدريسية والإدارية.
- توفير الدعم وإثارة الوعي وبناء الالتزام في المدارس المشاركة: عن طريق ورش عمل وندوات ونشرات مصممة لهذا الغرض، وتقوم اللجنة العليا واللجنة التنسيقية بهذه المهمة.
- توفير بيئة عمل مناسبة في المدارس المشاركة للتحول إلى مدارس متعلمة وتتصف هذه البيئة بالثقة والتعاون والتفكير التأملي الناقد وتشجع التساؤل وتتحرى وتناقش قضايا التعليم، والقيادة فيها تحويلية ملهمة للعاملين، وبناء مناخ منظمي ايجابي.
- تصميم ارتباط تشعبي على شبكة انترانت الوزارة، يضم كل ما يحتاجه المشاركون من أدب نظري حول هذا المشروع، ومراحل تطبيقه، ويتم عن طريقه التواصل المستمر بين جميع العاملين في المشروع.
- الاطلاع على برامج تدريبية للعاملين في المدارس للتحول إلى مدارس متعلمة، وخاصة التجارب وقصص النجاح التي حققتها المدارس المذكورة في كتاب سينجي"المدارس المتعلمة.

2. **المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ** (تطبق على مدى عام دراسي)

وتتكون من الخطوات التالية:

- تحليل وتقييم النظام البيئي المادي والاجتماعي للمدارس لتحديد المعوقات والمصادر التي يمكن الاستفادة منها.
- تشخيص نظام العمل الإداري والإشرافي والتعليمي في المدارس المشاركة.
- تقرير درجة اتصاف المدارس المشاركة بخصائص المدرسة المتعلمة، وذلك بتطبيق استبانة "المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة" التي طورها الباحث.
- في ضوء نتائج التشخيص وتطبيق الاستبانة يوضع برنامج للتعلم المنظمي لتوجيه المدارس نحو وضع المدرسة المتعلمة.
- تطبيق برنامج التعلم المنظمي.
- تقويم عملية التحول من خلال الزيارات الميدانية للجنتين العليا والتنسيقية.
- تطبيق الخطة الإجرائية المقترحة.

3. **المرحلة الثالثة: صيانة الانجاز ومرحلة التعميم** (تطبق على مدى عام):

وتتكون من العمليات التالية:

- تنظيم حلقات تعلم.
- توفير التزام بالتغيرات التي تتحقق.
- توزيع شهادات المشاركة على المشاركين، وتوزيع شهادات الحصول على لقب "مدرسة متعلمة" تكون هذه الشهادة صالحة لمدة محدودة (سنتين مثلا)، وتجدد بعد القيام بتقييم جديد لمدى الاستمرار الالتزام بخصائص المدرسة المتعلمة.
- تعميم الفكرة على باقي مدارس المملكة، مع الأخذ بالاعتبار الفروق بينها من حيث مستوى المدرسة والنوع الاجتماعي للعاملين والبيئة المدرسية.
- مراقبة مسار العمل وتصحيحه.

4. **المرحلة الرابعة: التحسين المستمر:**

بعد أن يتم إعادة تصميم النظام المدرسي بأكمله ينتقل العمل إلى مرحلة التحسين المستمر، حيث تعمل اللجنة العليا على إحداث مزيد من التحسين في العلاقات مع النظام البيئي والنظام الاجتماعي ،وهذا التحسين مهم لإزالة أية شوائب تكون قد شابت عملية التحسين.

استراتيجيات تساعد المدارس في التحول إلى منظمة متعلمة

أثناء تطبيق الخطوات السابقة يمكن اتخاذ العديد من الاستراتيجيات لإنجاح عملية التحول وإحداث عملية التغيير في الثقافة والرؤى والأهداف الحالية، ومن هذه الاستراتيجيات:

- بناء الالتزام بالتغيير.
- إدماج التعلم في جميع الممارسات المدرسية.
- تقييم القدرات المدرسية.
- اتخاذ الهيكل المنظمي الانسيابي المسطح للمدرسة.
- اقتناص المعرفة والتشارك في التعلم.
- تعزيز تعلم العاملين.

خصائص الأنموذج

يجب أن يتصف هذا الأنموذج في جميع مراحله بالخصائص التالية:

- المشاركة الجماعية للعاملين في المدارس ومديريات التربية والوزارة والمجتمع المحلي.
- يساعد على إحداث التغيير المطلوب بتغيير الثقافة النظمية السائدة نحو ثقافة المدرسة المتعلمة.
- يركز على إحداث التحسن في تحصيل الطلبة .
- يرمي إلى إحداث ثقافة التحسين المستمر.
- أهم أدواته الاستقصاء والتأمل.
- نشر المعرفة، وخصوصا حول عمليتي التعلم والتعليم بين العاملين في المدارس.
- وسائل الاتصال: الاجتماعات والمقابلات والبريد الالكتروني ومجموعات المراسلة.
- يستخدم التقييم الداخلي والخارجي للتأكد من فاعلية تطبيقه.

مكونات الأنموذج

بما أن نتائج الدراسة أشارت إلى أن درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية لضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة هي درجة متوسطة لجميع الضوابط وللأداة ككل، فإن ضوابط المنظمة المتعلمة هي أهم مكونات هذا الأنموذج، وبالتحديد الفقرات التي يتم ممارستها بدرجة قليلة، وعددها (17) فقرة، مع ملاحظة خلو مجال التمكن الشخصي من أي فقرات كان مقدار ممارستها قليل، حيث يمكن التدريب على أقل الفقرات ممارسة بدرجة متوسطة، وبالتحديد يكون التركيز حسب المجالات على الممارسات التالية:

المجال الأول: التمكن الشخصي

- بحث الإداريين عن المعرفة الجديدة لتحسين أدائهم.
- تشجيع العاملين على التعلم المستمر .

المجال الثاني:النماذج العقلية

- تأمل الممارسات المدرسية ومناقشتها .
- تفسير العاملون في المدرسة الأحداث بطرق متقاربة.
- فهم الفروق بين التعلم والتعليم بوضوح.
- نظر العاملين إلى الأخطاء كفرص ايجابية للتطوير.
- تحديث السياسات والممارسات والإجراءات المدرسية.

المجال الثالث:الرؤية المشتركة

- التزام جميع العاملين بتحقيق الشعارات التربوية التي تتبناها المدرسة.
- إدراك جميع العاملين الرؤية الخاصة بالمدرسة.
- المراجعة المستمرة لرؤية المدرسة التربوية.
- مناقشة الخطة التطويرية للمدرسة مع المعلمين.

المجال الرابع:تعلم الفريق

- تقديم العون والدعم للمعلم الجديد.
- تحويل العاملين الأخطاء إلى فرص تعلم للجميع.
- تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين .
- تعريف العاملين ساعات التدريب والتعلم التي سيتلقونها سنوياً.
- التقاء العاملين بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية.

المجال الخامس:التفكير النظمي

- إقناع العاملين بأنهم قادة تربويون كل في موقعه.
- إقناع العاملين أن لكل منهم دوراً مهماً بالدرجة نفسها في تعلم الطلبة.
- تبصر البيئة الخارجية لإدخال الجديد إلى المدرسة.

هذا ويمكن إدخال الفقرات الأخرى في كل من المجالات الخمسة التي كانت درجة ممارستها متوسطة.

الخطة الإجرائية لتطبيق الأنموذج المقترح

بناءً على نتائج الدراسة والمرحلتين الأولى والثانية المقترحتين في هذا الأنموذج؛ يمكن وضع خطة إجرائية أولية كما في الجدول (22):

جدول 22: الخطة الإجرائية للمرحلتين الأولى والثانية لتحويل المدارس الحكومية إلى منظمات متعلمة

المرحلة / السنة	الأولى											الثانية										
	العام الدراسي الأول											العام الدراسي الثاني										
الشهر	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
اجتماعات اللجان	•	•	•	•	•	•			•		•	•	•				•	•				•
ورش عمل وندوات تعريفية بالمدرسة المتعلمة								•	•	•		•	•									
البيئة المدرسية (التشخيص، ثقافة التعلم، القيادة التحويلية)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
التعلم المنظمي												•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
تعريف المشاركين بضوابط سينجي للمدرسة المتعلمة.							•	•	•	•		•										
تطبيق الضابط الأول:التمكن الشخصي في المواقف المدرسية													•	•	•	•	•	•	•	•	•	
تطبيق الضابط الثاني:النماذج العقلية في المواقف المدرسية													•	•	•	•	•	•	•	•	•	
تطبيق الضابط الثالث: الرؤية المشتركة في المواقف المدرسية													•	•	•	•	•	•	•	•	•	
تطبيق الضابط الرابع:تعلم الفريق في المواقف المدرسية													•	•	•	•	•	•	•	•	•	
تطبيق الضابط الخامس:التفكير النظمي في المواقف المدرسية المدرسية													•	•	•	•	•	•	•	•	•	
تطبيق استبانة المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة										•											•	
التقارير الدورية للجنة العليا					•			•			•			•			•			•		•
تقييم تحصيل الطلبة						•					•						•					•
تقييم خارجي										•											•	

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يخلص الباحث إلى تقديم مجموعة من التوصيات، يؤمل منها أن تساهم في تحويل المدرسة الأردنية إلى مدارس متعلمة، وتقديم مجموعة أخرى من التوصيات الإجرائية التي يؤمل منها كذلك أن تكون مؤشراً مفيداً لمزيد من البحوث والدراسات في موضوع التعلم المنظمي والمنظمات المتعلمة في المدارس.

توصيات للممارسين التربويين:

1. بما أن درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية لأبعاد سينجي للمدرسة المتعلمة هي درجة متوسطة، يوصي الباحث وزارة التربية والتعليم تبني الأنموذج المقترح في هذه الدراسة لتحويل مدارسها إلى منظمات متعلمة.
2. للوصول إلى المدرسة المتعلمة يمكن أن تتبنى وزارة التربية والتعليم شعار "المدرسة الأردنية منظمة متعلمة"والعمل على تحقيقه في برامجها التطويرية.
3. لتحقيق أقصى درجة من أهداف مشاريع التطوير التربوي يمكن أن تمارس وزارة التربية والتعليم "التعلم المنظمي" كأسلوب لإدماج التطوير التربوي في البنى الفكرية والمنظمية في المدارس.
4. أن يقوم مديرو المدارس والمشرفون التربويون بنشر ممارسات المدرسة المتعلمة بين العاملين في المدارس، ومتابعة تنفيذها.
5. أن يعمل مديرو المدارس على توفير الظروف المدرسية اللازمة لتنمية تعلم الفريق بين العاملين، مثل تحديد وقت مبرمج يلتقي فيه العاملون لتبادل الخبرات والتجارب التربوية، وتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين، وتأمل الممارسات المدرسية ومناقشتها.

توصيات للباحثين:

1. إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة باستخدام المنهج النوعي في البحث، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

2. إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة حسب ضوابط أخرى غير ضـوابط سـينجي، ومقارنـة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
3. إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة في كل مديرية تربية وتعليم على حده، لتحديـد درجـة ممارسة مدارسها كمنظمة متعلمة.
4. إجراء دراسات أخرى تستهدف تحديد العلاقة بين درجة ممارسة المدرسة لـضوابط سـينجي ومتغيرات مدرسية مثل تحصيل الطلبة ونمط القيادة والمناخ المنظمي وانتقـال أثـر تـدريب العاملين على الغرفة الصفية.
5. إجراء دراسات أخرى لدرجة ممارسة فئات محددة من العاملين(مديري المدارس، المساعدين، المعلمين، الإداريين) لضوابط المدرسة المتعلمة.

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، لينا "محمد وفا".(2005). **واقع تدريس العلوم في المدارس الأساسية الأولى وسبل تطويره في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة في التربية العلمية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان ،الأردن.

أبو خضير،إيمان بنت سعود.(2006). إدارة التعلم التنظيمي في معهد الإدارة العامة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.متوفرة على الموقع الالكتروني:

http://www.alriyadh.com/2006/04/26/article149404.html

أيوب، ناديا حبيب. (2004). دور ممارسة التعلم المنظمي في مساندة التغيير الاستراتيجي في المنشآت السعودية الكبرى، **دورية الإدارة العامة**، 44 (1) ، 63-134 ،الرياض ،المملكة العربية السعودية.

بكار، براء. (2002). **إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

توماسيللو،ميشيل (2006). الثقافة والمعرفة البشرية، ترجمة شوقي جلال، الكويت، **سلسلة عالم المعرفة**، كتاب رقم 328.

درة، عبد الباري إبراهيم.(2004). المنظمة الساعية للتعلم، **رسالة المعلم**، (43) 2، 60-63،عمان، الأردن .

دواني، كمال سليم. (2003). **الإشراف التربوي : مفاهيم وأفاق**، عمان: نشر بدعم من الجامعة الأردنية، الطبعة الأولى.

العدلوني، محمد أكرم . (2000). **مدرسة المستقبل، الدليل العملي**، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة "المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين" الدوحة، قطر.

عطاري، عارف توفيق وعيسان، صالحة عبد الله .(2003). **المدرسة المتعلمة بوصفها أحد بدائل التعلم الحديثة** ، ندوة أنماط التعليم الحديثة، جامعة السلطان قابوس واتحاد الجامعات العربية.

علي، نبيل وحجازي، نادية .(2005). الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة.الكويت، **سلسلة عالم المعرفة**، كتاب رقم 318.

سويدان، طارق .(2002). **المنظمة المتعلمة: كيف يتعلم الإنسان؟ وكيف تتعلم المنظمات؟** بيروت: دار ابن حزم.

عماد الدين، منى مؤتمن .(2004). دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي، **رسالة المعلم**،العدد 43 (1)،12-21 ، عمان ،الأردن.

عياصرة، أحمد.(2005). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، **رسالة المعلم**، 43 (3-4)، 28-39، عمان ،الأردن.

قطامي، يوسف.(2005). **علم النفس التربوي والتفكير**،الطبعة الأولى،عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

مركز التطوير التربوي .(1994). المدرسة وحدة لأساسية للتطوير التربوي والاجتماعي، **رسالة المعلم** 35 (2)،20 -28.

مساد، محمود، وآخرون .(1999). **المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين**، عمان: مؤسسة عبد الحميد شومان، وبيروت :المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

وزارة التربية والتعليم .(2002). **نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن، منتدى التعليم في أردن المستقبل**، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم .(2006). **إحصاءات التعليم للعام الدراسي 2006/2005**، عمان، الأردن.

وزارة التعليم العالي السعودية .(2002). مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات ، متوفر على الموقع الالكتروني:

http://www.fldp.org/matrix%20-thirdcycle/P1/skils..doc

هيجان، عبد الرحمن. (1998). التعلم المنظمي: مدخلاً لبناء المنظمات القابلة للتعلم. **مجلة الإدارة العامة**، 37 (4)، 675 -712، الرياض ،المملكة العربية السعودية.

النووي، يحيى بن شرف(د.ت). **رياض الصالحين**، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانيا:المراجع الأجنبية

Abu-Tineh, A. (2003). **Exploring the Relationship between the Perceived Leadership Style of Principals and their Practice of the Five Disciplines of Learning Schools.** Unpublished Doctoral Dissertation. Florida State University.

Agaoglu, E. (2006). The Reflection of the Learning Organization Concept to School of Education (Electronic Version). **Turkish Online Journal of Distance Education,** 7(1).

Argyrols, C. and Schon, D.A. (**1978**). **Organizational Learning: A Theory of Action Perspective,** London: Addison-Wesley.

Atkinson, L.C. (2005). School as Learning Organizations: Relationships Between Professional Learning Communities and Technology-enriched Learning Environments. Unpublished Doctoral Dissertation, Oklahoma University. **DAI, AT3163444.**

Brandt, R. (2003). Is This School a Learning Organization? 10 ways to tell (Electronic Version). **Journal of staff Development,** (24) 1, Illinois State Board of Education, USA..

Brunner, I. Davidson, and B.Mitchell, P. (1997). Celerated Schools as Learning Organization: Cases from the University of New Orleans Accelerated Schools Network. **A Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, March 24-28).**

Bryk, A., Camburn, E. and Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences, **Educational Administration Quarterly**, 35, 751–781.

Butcher, G., Crispen, P., Epinal, d., and Griffen, C. (2001). The School as Learning Organization .Knowledge Management. EDC, 634, Pepperdine University. Available at web site:

http://netsquirrel.com/pepperdine/edc634/km/index.html

Cibulka, J., Coursey, S., Nakayama, M.Price, J.Stewart, S. (2000). Schools as Learning Organizations: A Review of the literature. **National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching**, Washington, DC.

Cecil, V. Martinette, J. (2002). **Learning Organizations and Leadership Style: executive leadership.** An applied research project submitted to the National Fire Academy as part of the Executive Fire Officer Program, Virginia, USA.

Coe, M. A. (1998). Learning Organizations and the Innovative/Effective Middle School. **DAI-A** 58/12, p. 4538.

Coppieters, P. (2005). Turning Schools into Iearning Organizations (Electronic Version). **European Journal of Teacher Education**, 28(2), 129–139.

Davies, B., Ellison, L. (2001). Organizational Learning: Building the Future of a School, **International Journal of Educational Management**, 15(2), 78-85, Bradford, UK.

Dufour, R.P. (1997). The School as a Learning Organization: Recommendations for School Improvement (Electronic Version). **NASSP Bulltin**, 81(588) n, 81-87.

Dougherty, E.M. (2005). **The Relationship between Professional Learning Communities and Student Achievement in Elementary Schools.**

Hass, J.C. (2005). **A Case Study of the Actions Taken by a School District in Planning and Implementing a Strategy to Establish School-Based Professional Learning Communities**. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Maryland, U.S.A

Hill, R. J. (2001). Schools as Learning Organization and Adult Education Policy, Course: EADU 8100. Available at website: **http://www.arches.uga.edu**

Hord, S. (1986). A Synthesis of Research on Organizational Collaboration, **Educational Leadership**, 43, 22-26, Baltimore, USA.

Imants, J. (2003).Two Basic Mechanisms for Organizational Learning in Schools (Electronic Version).**European Journal of Teacher Education**, 26(3) 293-311.

Isaacson, N.Bamburg, J. (1992). Can Schools Become Learning Organizations? **Educational Leadership** .50(3), 42-44, Baltimore, USA

Jimenez, B. (2004). Organizational Climate and Organizational Learning in Schools.**DAI**-A 65(3).

Kelly, D.W. (2001). Senge's Learning Organization Concepts Applied to One Vocational School Faculty (Peter Senge).**DAI-A** 61/07, 2678.

Kemple, S. (2003).The Extent to Which Teachers and Principals Perceive Highschool as Learning Organization. **AAT 3080101 DAI-A**.

Lashway, L. (1998). Creating a Learning Organization, **Eric** publication ED420897.

Leithwood, K. and Louis, K. (1998). **Organizational Learning in Schools: An Introduction, in: K. Leithwood and K. Louis (Eds) Organizational Learning in Schools** (Lisse, Swets and Zeitlinger), Netherlands.

Lorinzi, J. (2004). **Organizational Learning: A Holistic Approach.** Unpublished thesis, Royal Roads University. Canada

Mulford, W. Silins, H. Leithwood, K. (2005). Educational Leadership for Organizational Learning and Improved Student Outcomes. Book Review by N.g., C. **Journal of EducationalAdministration**.43 (3), 330-332.

Ortenblad, A. (2002). A Typology of the Idea of Learning Organization (Electronic Version). **Management Learning**.33, 213-230.

Pang, K.N. (2003). Transforming Schools into Learning Organizations. The Hong Kong Institute of Educational Research and the Chinese University Press. Available at websites:

http://qcrc.qef.org.hk/proposal/2003/2003-0755/2003-0755-P01-36726.pdf

http://www.fed.cuhk.edu.hk/sdet/exp_share/qef/projectintro.pdf.

Pang, K.N. (2005).Transforming Schools into Learning Organizations: Operationalization of Peter Senge's Framework. **The Fifth International Conference on Knowledge, Culture and Change in Organizations**, Greece, 19-22 July 2005.

Scribner, J., Sunday Cockrell, K., Cockrell, D. and Valentine, J. (1999). Creating Professional Communities in Schools through Organizational Learning: an evaluation of a school improvement process, **Educational Administration Quarterly**, 35, 130–160.

Senge, P.M. (1990). **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**, New York, Doubleday.

Senge, P.M. (1996). Rethinking Leadership in the Learning Organization (Electronic Version). **The Systems Thinker**, 7(1)

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., and Kleiner, A. (2000). **Schools That Learn**. New York, Doubleday.

Smith, M.K. (2003). Peter Senge and the Learning Organization. **E-Journal of Organizational Learning and Leadership**, 2(1).

Silins, H., Zarins, S., Mulford, B. (2002). What Characteristics and Processes Define A School as A Learning Organization? Is This a Useful Concept to Apply to Schools? (Electronic Version). **International Education Journal**, 3(1), South Australia.

Sparks, D. (2002).Why Change Is So Challenging for Schools: An Interview With Peter Senge (Electronic Version). **Journal of Stuff Development**, 22(3), USA.

Taylor, J. L. (2000). The Effect of Peter Senge's Learning Organization Framework and Shared Leadership on A Stuff Development Model. **DAI-A** 60/07,p.2318.Jan.

Thompson, S.C., Gregg, L. and Niska, J.M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning (Electronic Version). **Research in Middle Level Education,** 28 (1), National Middle School Association, USA.

Thornton B., Pelter G. and Perreault G. (2004).Systems Thinking: Skill to Improve Student Achievement (Electronic Version). **The Clearing House**.77 (5).

Underhill A. (2004) .The Learning School: a school culture in which the entire staff is encouraged to engage in personal and professional learning which feeds organizational transformation, and vice versa (Electronic Version). **ETAS Journal**, 21(2).

Wheeler, L. (2002).Building a Learning Organization: A Native American Experience (Electronic Version). AAT 3059660.**DAI-A**

Wilkins, R. (2002). Schools As Organizations: Some Contemporary Issues (Electronic Version). **International Journal of Educational Management**, 16(3)120-125.

Wonacott, M. E. (2000). The Learning Organization: Theory and Practice. Myths and Realities. **ERIC Digest**, No. 12. 2000.

Wyckoff, S. L. (1998). **Schools As Learning Organizations: A Study of Instrument Development**. Unpublished Doctoral Dissertation, Wichita State University, Kansas, USA.

Yang, B., Watkins, K., Marsick, V. (2004). The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation (Electronic Version). **Human Resource Development Quarterly**, 15(1), San Francisco, CA, USA.

Zederayko, G. E. (2000).Variables In Schools Becoming Learning Organizations. **DAI-A** 61/04, 1251.

الملاحـــق

ملحق (1)

استبانة المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة

(الشكل الأولي)

الأستاذ المحكم الكريم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد.

فيقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان:"**المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعـات**"، حسب إطار بيتر سينجي Senge's Framework الذي اعتبر أن المدرسة المتعلمة هي المدرسة التي يتم فيها ممارسة التعلم من قبل جميع العاملين (المعلمين والإداريين) بشكل مستمر، وفق رؤية واضحة من العمل الجماعي المنظم؛ لتحقيق التغيير التربوي المأمول، والانــدماج والتكيــف مــع المتغيرات المختلفة، وبالتالي تحقيق أقصى الدرجات من تعلم الطلبة، وذلــك اســتكمالا لمتطلبــات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية.

ولما عرف عنكم من خبرة عملية ونظرية متميزة في المجال التربوي، فاني أضع بين أيــديكم هذه الاستبانة التي تتكون من خمسة مجالات يمثل كل منها أحد الضوابط Disciplines التي تشير إلى المدرسة المتعلمة.

راجيا منكم التفضل بإبداء رأيكم في مدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل ترونه مناسباً، وإضافة أية فقرات ترون ضرورة وجودها في هذا المجال.

شاكراً لكم حسن تعاونكم.

الباحث

صالح عبابنة

المجال الأول: التمكن الشخصيPersonal Mastery

ويعني المستوى العالي من الإتقان المهني المتخصص لكل من المعلم والإداري.

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة للمجال	وضوح اللغة وسلامتها
1	يتقن المعلمون استراتيجيات التدريس حسب برنامج التطوير التربوي المبني على الاقتصاد المعرفي ERfKE.		
2	يتقن المعلمون استراتيجيات التقويم حسب برنامج التطوير التربوي المبني على الاقتصاد المعرفيERfKE .		
3	يتقن المعلمون مهارات التدريس باستخدام الحاسوب.		
4	يسعى المعلمون إلى معرفة الجديد في تخصصاتهم العلمية.		
5	تتوافر برامج رسمية داخل المدرسة وخارجها لبناء إداريين جدد.		
6	يتم تشجيع العاملين على التعلم المستمر ويتم تزويدهم بالمصادر اللازمة لذلك.		
7	يتطلع العاملون إلى تحسين كفاياتهم وكذلك تحسين المدرسة ككل.		
8	يقبل العاملون على فرص التدريب والتعلم المفيد داخل المدرسة وخارجها.		
9	يعمل الإداريون على توفير ما باستطاعتهم لتطوير المعلمين مهنياً.		
10	يبحث العاملون عن المعرفة الجديدة لتحسين أدائهم.		
11	يتقن المعلمون مهارات إدارة الصف.		
12	يزود الإداريون المعلمين بالمهارات والمعارف اللازمة لتحسين أدائهم.		
13	تولي المدرسة اهتماما كبيراً بالنمو المهني المعلمين.		
14	يواكب العاملون التطورات الحديثة في مجالي التعلم والتعليم.		
15	يتقن الإداريون مهارات التخطيط والتنفيذ والمتابعة لبرامج التطوير التربوي التي تنفذها الوزارة.		
16	يقدم المعلمون اقتراحات مفيدة لتطوير الكتاب المدرسي.		
17	يستخدم المعلمون مصادر المعرفة الأخرى غير الكتاب في التدريس.		
18			
19			
20			

المجال الثاني: النماذج العقلية Mental Models

وهو مجموعة الافتراضات والتعميمات والصور التي يحملها أفـراد المدرسـة مـن معلمـين وإداريين نحو أنفسهم وطلابهم ومهنتهم، وتؤثر ايجابياً أو سلبياً على ممارساتهم المدرسية.

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة للمجال	وضوح اللغة وسلامتها
1	يتم تفسير الأحداث في المدرسة بالطريقة نفسها.		
2	تسود المدرسة وجهات نظر تربوية متقاربة حول مختلف القضايا.		
3	يتم تطبيق مشاريع التطوير التربوي بقبول كبير.		
4	يتم تعرف أنماط تعلم العاملين لتحسين طرق الاتصال .		
5	تحدث مناقشات مهنية مستمرة بين العاملين في المدرسة.		
6	يرتبط العاملون ارتباطا شديدا بالمدرسة.		
7	ينجز العاملون أعمالهم بهمة وحماس.		
8	تتصف المناقشات بين الزملاء بالأمانة والصراحة.		
9	يتوافر حوار مهني متبادل بين العاملين.		
10	تتم مناقشة الممارسات المدرسية وتأملها .		
11	يتم تشجيع وجهات النظر المتعددة والنقاشات المفتوحة.		
12	يتم فهم الفروق بين التعلم والتعليم بوضوح.		
13	يقتنع العاملون بمقدرتهم على تحسين تعلم الطلبة.		
14	تترك الممارسات والعمليات والسياسات والإجراءات القديمة وتستبدل بأخرى حديثة.		
15	ينظر إلى الأخطاء كفرص ايجابية للتطوير والنجاح في المدرسة		
16	يعلن العاملون ما يجول في خواطرهم بحرية حول ما تعلموه دون خوف أو تهديد.		
17	تنتهي المناقشات عادة باتفاق الجميع.		
18	يمكن طرح القضايا الحساسة للنقاش.		
19			
20			

المجال الثالث: الرؤية المشتركةShared Vision

وهي الصورة الجماعية التي يتبناها المعلمون والإداريون لما ستكون عليه المدرسة في المستقبل.

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة للمجال	وضوح اللغة وسلامتها
1	يعرف جميع العاملين الرؤية المستقبلية للدولة الأردنية.		
2	يعمل جميع العاملين على تحقيق الرؤية المستقبلية للدولة الأردنية.		
3	يعرف جميع العاملين رؤية برنامج التطوير التربوي ERfKE		
4	يعمل جميع العاملين على تحقيق رؤية برنامج التطوير التربوي ERfKE.		
5	يعرف جميع العاملين الرؤية الخاصة للمدرسة.		
6	يلتزم جميع العاملين بتحقيق الشعارات التربوية التي تتبناها المدرسة.		
7	تركز الرؤية الخاصة للمدرسة على تعلم الطلبة.		
8	يتم بناء الأهداف والرؤى المدرسية بالتعاون بين جميع العاملين .		
9	تعد النجاحات في المدرسة لجميع العاملين.		
10	تعد الإخفاقات في المدرسة لجميع العاملين.		
11	يقتنع العاملون بأهمية مشاريع التطوير التربوي.		
12	تتم مراجعة مستمرة لرؤية المدرسة التربوية.		
13	تناقش الخطة التطويرية للمدرسة مع المعلمين		
14	يشرك الإداريون المعلمين في السلطة والمسؤولية وصناعة القرارات المدرسية.		
15	تتم صناعة القرارات بشكل جماعي.		
16	يكون هدف اجتماعات الكادر المدرسي مركزاً على تعلم الطلبة وتحصيلهم.		
17	يحرص جميع العاملين على تطبيق مشاريع التطوير التربوي.		
18			
19			
20			

المجال الرابع: تعلم الفريق Team Learning

وهي عملية سعي جميع المعلمين والإداريين على نشر المعارف والمهارات والقيم فيما بينهم، واقتناص المعرفة من البيئة الخارجية وتوزيعها على الجميع.

وضوح اللغة وسلامتها	ملاءمة الفقرة للمجال	الفقرة	الرقم
		يتبادل المعلمون الزيارات الصفية كل حسب تخصصه.	1
		تسود روح الفريق في المدرسة.	2
		توجد علاقات تشاركية منتجة بين العاملين.	3
		توفر المدرسة فترة مخصصة دورياً لتبادل الخبرات والتجارب التربوية بين العاملين.	4
		يستخدم الإداريون عمليات وإجراءات مختلفة لتشجيع التواصل بين العاملين.	5
		يجتمع الكادر المدرسي ليتعلم كل منهم من الآخرين.	6
		يقدم جميع العاملين العون والدعم للمعلم الجديد.	7
		يدعم التركيب المدرسي المبادرة وتجريب الجديد في التعلم والتعليم.	8
		تتحول أخطاء المعلمين والإداريين إلى فرص تعلم وخبرات تعلمية للجميع.	9
		يعرف العاملون ساعات التدريب والتعلم التي سيتلقاها سنوياً.	10
		يقوم المساعدين الإداريين بدور رئيس في المحافظة على سير عملية التعلم في المدرسة بشكل مستمر.	11
		لا يعد العاملون حالات النشاط غير العادي في المدرسة عبئاً إضافياً عليهم.	12
		يقدم الزملاء الدعم المناسب إذا حدث خلل في أداء احدهم.	13
		تنتشر روح الثقة والانفتاح بين العاملين.	14
			15
			16
			17

المجال الخامس:التفكير النظمي Systems Thinking

وهو مقدرة العاملين في المدرسة على فهم العلاقات السببية المعقدة التي تشكل الممارسة التربوية من خلال مجموعة العوامل المدرسية والاجتماعية والثقافية وتفاعلاتها الدينامية.

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة للمجال	وضوح اللغة وسلامتها
1	يعد العاملون وجود شبكة من العوامل تؤثر في كل سلوك تربوي.		
2	يعمد العاملون إلى تحليل جوانب الموضوع قبل اتخاذ قرار فيه.		
3	يعد العاملون جميع مشاريع التطوير التربوي وحدة واحدة.		
4	ينظر العاملون إلى أن المدرسة أكبر من مجموع أفرادها ومكوناتها.		
5	يعد العاملون المشاكل المدرسية أعراضاً لظروف متنوعة.		
6	يعد العاملون لكل منهم دور مهم بالدرجة نفسها في تعلم الطلبة.		
7	يدرك الإداريون أهمية الإطار الفكري والقيمي للطلبة وللعاملين لإحداث التغيير المطلوب .		
8	يرى العاملون أن تعلم طلبتهم يتأثر بالظروف المختلفة في المجتمع.		
9	ينظر العاملون إلى الأحداث غير المتوقعة على إنها فرص للتعلم.		
10	صممت أنظمة وسياسات وتراكيب وإجراءات المدرسة للتكيف بمرونة مع المؤثرات الداخلية والخارجية.		
11	يمكن إدارة ضغوط العمل والاستفادة منها في تعزيز التعلم.		
12	يراجع الكادر المدرسي تأثير ممارساتهم على أداء الطلبة باستمرار.		
13	يتم تعزيز مجموعات من العاملين عند تقديمهم لإبداع أو حل مبتكر لمشكلة مدرسية.		
14	يطور الإداريون مقدرتهم للتعامل بنجاح مع الظروف الإدارية المتغيرة.		
15	يتمتع الإداريون بمهارات لجمع البيانات والمعلومات.		
16	يعد العاملون المدرسة نظاماً اجتماعياً معقداً يحتاج تغييره إلى تبصر في العلاقات بين مكوناته.		
17	يتم البحث في البيئة الخارجية لإدخال كل جديد إلى المدرسة.		
18	يشعر كل من العاملين انه قائد في موقعه.		
19	يعد العاملون المدرسة جزءاً من نظام أكبر هو المجتمع.		
20			

انتهت الاستبانة

ملحق (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة

أخي المعلم /أخي الإداري

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد.

فيقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان:"**المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة:الواقع والتطلعات**"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية.

ولما تتمتعون به من مكانة تربوية، فاني أرجو منكم التكرم بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة بدقة وموضوعية، مؤكدا لكم أن إجابتكم ستعامل بسرية تامة، ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وسيكون لنتائجها أكبر الأثر في تحسين الممارسات المدرسية.

مع شكري وتقديري لتلطفكم بالإجابة.

الباحث

صالح أحمد أمين عبابنة

أولاً: معلومات عامة

مديرية التربية والتعليم لمحافظة/للواء/لمنطقة: ....

أرجو وضع العلامة (x) في المربع المناسب فيما يلي:

- المركز الوظيفي: ☐ معلم ☐ إداري
- مستوى المدرسة: ☐ أساسي ☐ ثانوي
- النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى
- المؤهل العلمي : ☐ بكالوريوس فما دون ☐أعلى من بكالوريوس (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه)
- الخبرة في الوظيفة الحالية: ☐ من 1إلى اقل من6 سنوات ☐ من 6 – 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

ثانيا: فيما يلي مجموعة من ممارسات العاملين في المدرسة (المعلمين والإداريين) تؤشر إلى درجة تحقيق أبعاد المدرسة كمنظمة متعلمة، أرجو قراءة كل فقرة من الفقرات التالية ومن ثم وضع العلامة (x) في الخانة الملائمة حسب وجهة نظرك لدرجة ممارستها في مدرستك خلال العام الدراسي الحالي.

الرقم	درجة الممارسة / الفقــرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.1	يسعى المعلمون إلى معرفـــة الجديـــد فـــي تخصصاتهم العلمية.					
.2	يفسر العاملون في المدرسة الأحداث بطرق متقاربة.					
.3	يدرك جميـــع العـــاملين الرؤيـــة الخاصـــة بالمدرسة.					
.4	يتبادل المعلمون الزيارات الصفية.					
.5	يعد العاملون كل سلوك تربوي نـــاتج عـــن شبكة من العوامل.					
.6	يتم تشجيع العاملين على التعلم المستمر .					
.7	تسود المدرسة وجهات نظر تربوية متقاربة حول مختلف القضايا.					
.8	يلتزم جميع العـــاملين بتحقيـــق الـــشعارات التربوية التي تتبناها المدرسة.					
.9	تـــسود روح الفريـــق بـــين العـــاملين فـــي المدرسة.					
.10	ينظر العاملون إلى المدرسة بأنها أكبر مـــن مجموع أفرادها ومكوناتها.					
.11	يتم تعرف أنماط تعلم العاملين لتحسين طرق الاتصال.					
.12	تركز الرؤية الخاصة للمدرسة علـــى تعلـــم الطلبة.					
.13	توجد علاقات تشاركية منتجة بين العاملين.					
.14	يعد العاملون المشكلات المدرسية أعراضـــا لظروف متنوعة.					
.15	يقبل العاملون على فـــرص الـــتعلم داخـــل					

	المدرسة وخارجها.					
.16	تحدث مناقشات مهنية مستمرة بين العاملين في المدرسة.					
.17	يتم بناء الرؤى و الأهداف المدرسية بالتعاون بين جميع العاملين.					
.18	يلتقي العاملون بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية.					
.19	يعد العاملون أن لكل منهم دوراً مهماً بالدرجة نفسها في تعلم الطلبة.					
.20	يبحث الإداريون عن المعرفة الجديدة لتحسين أدائهم.					
.21	ينجز العاملون أعمالهم بهمة وحماس.					
.22	تعد النجاحات في المدرسة نجاحات لجميع العاملين.					
.23	يستخدم الإداريون طرقاً مختلفة لتشجيع التواصل بين العاملين.					
.24	يدرك الإداريون أهمية الإطار الفكري والقيمي للطلبة وللعاملين لإحداث التغيير المطلوب.					
.25	تتصف المناقشات بين الزملاء بالأمانة والصراحة.					
.26	يشعر العاملون في المدرسة بان أي إخفاق هو إخفاق لهم جميعاً.					
.27	يقدم جميع العاملين العون والدعم للمعلم الجديد.					
.28	يزود الإداريون المعلمين بفرص التعلم اللازمة لتحسين أدائهم.					
.29	يتوافر حوار مهني متبادل بين العاملين.					
.30	يدعم المجتمع المدرسي المبادرة وتجريب الجديد في التعلم والتعليم. ٦٣٣٠٧٣					
.31	ينظر العاملون إلى الأحداث غير المتوقعة على أنها فرص للتعلم.					
.32	تولي المدرسة اهتماما كبيراً بالنمو المهني للعاملين.					

.33	يتم تأمل الممارسات المدرسية ومناقشتها .					
.34	تتم مراجعة مستمرة لرؤية المدرسة التربوية.					
.35	يحول العاملون الأخطاء إلى فرص تعلم للجميع.					
36.	يمكن إدارة ضغوط العمل والاستفادة منها في تعزيز التعلم.					
.37	يواكب العاملون التطورات الحديثة في مجالي التعلم والتعليم.					
.38	يتم تشجيع وجهات النظر المتعددة والنقاشات المفتوحة.					
.39	تناقش الخطة التطويرية للمدرسة مع المعلمين.					
.40	يعرف العاملون ساعات التدريب والتعلم التي سيتلقونها سنويا.					
.41	يراجع العاملون تأثير ممارساتهم على أداء الطلبة باستمرار.					
.42	يستخدم العاملون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية.					
.43	يتم فهم الفروق بين التعلم والتعليم بوضوح.					
.44	يشترك جميع العاملين في ممارسة السلطة والمسؤولية .					
.45	يتقبل العاملون حالات النشاط غير العادي في المدرسة.					
.46	يتم تعزيز العاملين عند تقديمهم لإبداع أو حل مبتكر لمشكلة مدرسية.					
.47	يتم تحديث السياسات والممارسات والإجراءات المدرسية.					
.48	تتم صناعة القرارات بشكل جماعي.					
.49	يقدم الزملاء الدعم المناسب إذا حدث خلل في أداء احدهم.					
.50	يطور الإداريون مقدرة للتعامل بنجاح مع الظروف الإدارية المتغيرة.					

الرقم	درجة الممارسة الفقـــرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
51.	يتمتع الإداريون بمهارات جمع البيانات.					
52.	ينظر العاملون إلى الأخطاء كفرص ايجابية للتطوير.					
53.	يكون هدف اجتماعـــات الهيئـــة المدرســـية تحقيق نتاجات تربوية.					
54.	تنتشر روح الثقة بين العاملين.					
55.	يتم تبصر البيئة الخارجية لإدخال الجديد إلى المدرسة.					
56.	يعبر العاملون عما يجول فـــي خـــواطرهم حول ما تعلموه بحرية.					
57.	يشعر العاملون بأنهم قادة تربويون كل فـــي موقعه.					
58.	يعد العاملون المدرسة جزءاً من نظام أكبـــر هو المجتمع.					
59.	يمكن طرح القضايا الحساسة للنقاش.					

شاكراً لكم حسن التعاون

ملحق (3)

قائمة بأسماء المحكمين ومراكز أعمالهم

الرقم	اسم المحكم	مركز عمله
1	أ.د أنمار الكيلاني	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
2	أ.د احمد بطاح	جامعة مؤتة
3	أ.د محمد الخوالدة	الجامعة الأردنية
4	أ.د محمود أبو قديس	الجامعة الأردنية
5	أ.د صالحة سنقر	جامعة اليرموك
6	أ.د. يحيى شديفات	جامعة آل البيت
7	د.سلامة طناش	الجامعة الأردنية
8	د. عبدالله ابو تينة	الجامعة الهاشمية
9	د.محمد زيود	الجامعة الأردنية
10	د .نواف عبابنة	وزارة التربية والتعليم
11	د.حيدر العمري	وزارة التربية والتعليم
12	د. منذر الشبول	وزارة التربية والتعليم
13	راضي الشناق	وزارة التربية والتعليم

ملحق (4) المراسلات الرسمية

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية
والاجتماعية وخدمة المجتمع

Vice-President for Humanities & Social
Faculties and Community Service

الرقم: ١٤/٨/ ٢٩١٢

التاريخ: ٦/٣/١٤٢٧هـ

الموافق: ٤/٤/٢٠٠٦م

/ معالي وزير التربية والتعليم

تحية طيبة، وبعد ،

فأرجو إعلامكم أن الطالب صالح أحمد أمين عبابنة من طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية يقوم بإعداد اطروحة بعنوان " المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة الواقع والتطلعات" ، ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على إداريي ومعلمي المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم .

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه ، علماً أن المشرف هو الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن.

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية وتعاونكم معها .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام .

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الانسانية
والاجتماعية وخدمة المجتمع

(الدكتور محمد عيد ديراني)

ر.م.

هاتف – ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢ فاكس – ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربيـة والتعليم

٢٢٥٨٠

الرقم: ٣ / ١٠ التاريخ ٦ / ٤ / ١٤ الموافق ٤ / ٥ / ٢٠٠٦

السيد مدير التربية والتعليم لمحافظة / للواء / لمنطقة

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يقوم الطالب صالح أحمد أمين عبابنة بدراسة بعنوان " المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة الواقع والتطلعات " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص الإدارة التـربوية في الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى توزيع استبانة على عينة من إداريي ومعلمي المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له.

مع وافر الاحترام

/وزير التربية والتعليم

الدكتورة
ضحى فايق الحديدي
مدير إدارة البحث والتطوير التربوي

نسخة /الآنسة رئيسة قسم البحث التربوي

نسخة / الملف ٣/١٠

JORDANIAN SCHOOL AS A LEARNING ORGANIZATION:

STATUS AND PROSPECTIVES

By

Saleh.A.A. Ababneh

Supervisor

DR. Hani A. Al-tawil, Prof

ABSTRACT

The purpose of the present study was to identify the status of practicing characteristics of school as a Learning Organization (LO) based on Senge's framework by Jordanian public schools. Namely, the study sought to answer the following search questions:

1. To what extent did Jordanian school administrators practice the five disciplines as specified by Senge for a learning organization (Personal Mastery, Mental Models, Shared Vision, Team Learning, and Systems Thinking)?
2. Were there statistical significant differences among means responses of subjects on degree to which Jordanian school administrators practice the five disciplines set for a learning organization attributed to position?
3. Were there statistical significant differences among means responses of subjects on degree to which Jordanian school administrators practice the five disciplines set for a learning organization attributed to school level?

4. Were there statistical significant differences among means responses of subjects on degree to which Jordanian school administrators practice the five disciplines set for a learning organization attributed to gender?
5. Were there statistical significant differences among means responses of subjects on degree to which Jordanian school administrators practice the five disciplines set for a learning organization attributed to qualification?
6. Were there statistical significant differences among means responses of subjects on degree to which Jordanian school administrators practice the five disciplines set for a learning organization attributed to experience?
7. How the proposed model that transform Jordanian schools into leaning organizations would looks like?

Population consisted of all Jordanian public school personnel by end of the school year (2005/2006). A stratum sample (n=875; teacher=701; administrator=174) was randomly selected. To achieve study goal, the researcher developed " Jordanian School as a Learning Organization" questionnaire containing in its final form (59-items) with adequate validity and reliability. Data gathered were analyzed with means, standard deviations, (t-test), and one-way analysis of variance (ANOVA). Findings revealed that:

- Jordanian school personnel practiced the School as a Learning Organization five disciplines is moderately for all disciplines and the overall instrument.
- In ascending order, the five disciplines found to be practiced in Jordanian schools as: Personal Mastery, Systems Thinking, Mental Models, Shared Vision, and Team Learning.
- (7, 35, and 17-items) were highly, moderately and low practiced, respectively.

- There were statistical significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) among degrees to which Jordanian school personnel practiced disciplines of School as a Learning Organization pertaining variables of position, differences were in favor of administrators; school level, in favor of primary schools; gender, in favor of females.
- There were no statistical significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) among degrees to which Jordanian school personnel practiced disciplines of School as a Learning Organization according to qualification and experience.

The researcher recommended a suggested model to transform Jordanian schools into learning organizations, and advised Ministry of Education to implement an integrated plan to change its schools into learning organization model. In addition, the study called for further studies on learning school and relationship with some school variables.